



# REFERENCIAL CURRICULAR DE BANZÂÊ

---

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Banzaê é uma cidade  
Cheia de graça e beleza.  
O seu povo acolhedor  
É a sua maior riqueza.  
Tem a cultura pujante,  
Meio ambiente vibrante,  
Pela própria natureza.

**PREFEITA MUNICIPAL**

Jailma Dantas Gama Alves

**SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO**

Jaciângela Souza de Oliveira

**DIRETORIA GERAL DE ENSINO, INSTRUÇÃO E FORMAÇÃO**

Maria de Fátima Chaves Bitencourt Bastos

**DIRETORA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**

Rita Simone de Almeida Bastos

**DIRETORIA DE ACOMPANHAMENTO, ORGANIZAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR**

Deiniran Reis de Almeida Barbosa

**FORMADORA DO NÚCLEO TERRITORIAL 17 – UNDIME/BA**

Robelia Aragão

**ARTICULADORA DO CURRÍCULO**

Rita Simone de Almeida Bastos

**GRUPO DE GOVERNANÇA****Dirigente Municipal de Educação**

Jaciângela Souza de Oliveira

**Representante da Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação**

Rita Simone de Almeida Bastos

Fábio Guilherme de Souza

Deiniran Reis de Almeida Barbosa

**Representantes do Conselho Municipal de Educação**

Maria de Fátima Chaves Bitencourt Bastos

Maria Conceição dos Santos

**Representantes da Rede Estadual**

Nailton Oliveira de Andrade

Raimundo Tadeu Teixeira dos Santos

**Representantes do Fórum Municipal de Educação**

Gislândia Ribeiro de Santana

Antônio Dantas do Nascimento

Ana Patrícia Aleixo de Santana

**Representantes de Universidades**

Igor Leonardo Sousa Santos

**Representantes do Sindicato**

Antônio Jorge Araújo de Souza

Vagner Xavier Sobrinho

**REDADORES DOS TEXTOS INTRODUTÓRIOS E ORGANIZADORES  
CURRICULARES****Educação Infantil / Educação Especial**

Adalgisa Pereira Castro de Santana

Ancelmo Macedo dos Santos

Damiana dos Santos Freitas

Diva Maria de Jesus

Edenilda Maria Jesus de Souza

Geana Dantas de Miranda

Irlândia Sales dos Santos

Jaciane Souza Nascimento

Jacione Souza de Oliveira Miranda

José Andrade dos Santos

Maria de Fatima Chaves Bitencourt Bastos

Maria Isabel da Conceição Lima

Maria Salustriana Cruz de Souza

Miraneide Teixeira de Almeida

Miriam Santana Costa

Rosineide Maria dos Santos Almerindo

Sueni Bastos dos Santos

**Ensino Fundamental – Séries Iniciais / Educação Quilombola**

Claudionice Antonina dos Santos

Cristiane Almeida do Nascimento

Gislândia Ribeiro de Santana

Joelma Abade dos Santos

Marcia Cristina Dantas de Andrade

Maria Graciete Moraes de Souza

Raildes Santos de Souza

Sheila Reis de Menezes

Silvanda Miranda do Nascimento

**Ensino Fundamental – Séries Finais / EJAII- Educação de Jovens, Adultos e  
Idosos**

Célio Alves de Oliveira

Daniela de Almeida Silva  
Edlaene Bitencourt Costa  
Jailsa Dantas Gama Miranda  
Jonathas Reges Santana  
Klescica Dantas Oliveira Souza  
Lindinalva Cruz de Souza  
Lucas Dantas Bitencourt  
Maria Ângela Macedo Gama  
Maria da Conceição dos Santos  
Maria Isabel da Conceição Lima  
Patrícia Gomes Gama  
Sandra Carvalho de Andrade  
Sandra Luzia Conceição de Souza  
Ualace Santos da Silva

**COORDENADORES DO GEAS**

Damiana dos Santos Freitas  
Gislândia Ribeiro de Santana  
Lucas Dantas Bitencourt

**COLABORAÇÃO GERAL**

CME - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
Cartas .....	11
Apresentação.....	15
ASPECTOS CURRICULANTES .....	19
Referenciais e Diretrizes que orientam a Rede Municipal .....	19
Marcos Legais do Referencial Curricular Banzaêense .....	23
Concepção de Sociedade .....	24
Concepção de Currículo .....	27
Concepção de Infância e Criança .....	32
Concepção de Adolescência.....	34
Concepção de Ensino e Aprendizagem .....	36
Concepção de Educação Integral / Integrada .....	38
Formação de Professores .....	41
Concepção de Avaliação das Aprendizagens .....	49
CONTEXTO IDENTITÁRIO.....	52
Banzaê: Uma Colcha de Retalhos .....	52
MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	55
Educação Escolar Indígena .....	59
Introdução.....	62
Educação Escolar Indígena e o Referencial Curricular de Banzaê .....	63
Marcos normativos.....	64
Fundamentos Pedagógicos.....	69
Dos Princípios da Educação Escolar Indígena.....	71
Banzaê – Terra indígena Kiriri.....	72
Retomada da área indígena em Banzaê .....	74
Educação Escolar Quilombola – EEQ.....	78
Introdução.....	78

Trajetória histórica .....	84
Quilombos do/no campo .....	84
Origem das comunidades quilombolas a partir de relatos orais e documentação escrita – Transcrição dos documentos e narrativas. ....	85
Marcos Normativos .....	90
Dos princípios da Educação Escolar Quilombola .....	91
Princípios da educação antirracista.....	93
Consciência política e histórica da diversidade .....	93
Fundamentos Pedagógicos.....	95
Práticas pedagógicas para a Educação Quilombola .....	98
Educação Especial .....	110
Introdução.....	110
Marcos Normativos /Legais.....	111
Fundamentos Pedagógicos.....	115
Práticas Pedagógicas .....	117
Terminalidade específica .....	120
Educação do Campo.....	124
Introdução.....	124
Trajetória histórica .....	125
Marcos normativos.....	129
Fundamentos Pedagógicos.....	134
Pedagogia Socialista.....	135
Pedagogia do Oprimido .....	137
Pedagogia do Movimento .....	139
Pedagogia Libertária .....	140
Pedagogia Histórico Crítica.....	142
Princípios da Educação do Campo .....	146
Educação de Jovens, Adultos e Idosos.....	150
Introdução.....	150

Trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município de Banzaê	151
Fundamentos Pedagógicos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos .....	156
EJA- Processo Avaliativo .....	159
Temas Integradores .....	167
ETAPAS DA EDUCAÇÃO .....	182
Educação Infantil: Uma Construção Colaborativa .....	182
Trajetória Histórica e Marcos Legais .....	186
Objetivos Gerais da Educação Infantil .....	192
Concepções Norteadoras do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil .....	193
Concepção de Educação Infantil .....	195
Currículo na Educação Infantil .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Concepção de Currículo .....	195
Concepção de Currículo dos GEAs de Educação Infantil .....	197
Currículo e Educação Infantil: Aprendizagem a partir das Experiências das Crianças .....	200
Organização Curricular na Educação Infantil .....	203
Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento .....	204
Campos de Experiências .....	206
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento .....	207
Organizador Curricular .....	208
Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico com as Crianças: Agrupamentos Tempos, Espaços e Materiais .....	209
Organização do espaço, tempo e materiais .....	210
Organização do tempo .....	211
Atividades permanentes .....	212
Sequência de atividades .....	214
Projetos de trabalho .....	214
Planejamento das Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento .....	215
O Planejamento como organizador de experiências articuladas .....	216

A intencionalidade Educativa .....	218
Instrumentos de Planejamento utilizados nas instituições da Rede.....	219
Projeto Político-Pedagógico .....	219
Plano de Anual.....	220
Plano de Semanal.....	221
Avaliação na Educação Infantil: Observação, Registro e Avaliação Formativa	223
A Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	226
Ensino Fundamental .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Introdução.....	234
Trajetória histórica e marcos legais.....	235
Concepção de Alfabetização.....	241
Relações e distinções entre Alfabetização e Letramento .....	251
Rotina – Organizando o Tempo e o Espaço Pedagógico .....	254
Modalidades organizativas da rotina didático-pedagógica .....	261
Avaliação – Mapeando conhecimentos e habilidades .....	268
Dimensões/finalidades da Avaliação na Rede .....	269
Distintos Instrumentos para distintos conhecimentos e habilidades .....	272
Instrumentos de Observação e Registro da Aprendizagem.....	273
Acompanhamentos e Registros Descritivo-reflexivos.....	276
Portfólios.....	277
Autoavaliação .....	279
Avaliação das aprendizagens no Ensino Fundamental .....	281
Avaliação - 4º e 5º Ano .....	283
Avaliação - Anos Finais.....	285
A transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental .....	287
Transições para o Ensino Médio.....	290

## 1. INTRODUÇÃO

### Cartas

Saudações Curriculantes,

A Undime seccional Bahia, representada por sua Diretoria Executiva e Ampliada, e através da sua equipe técnica, entendendo a importância de contribuir com os Dirigentes Municipais de Educação do território baiano no fomento, na criação e execução das políticas públicas tendo em vista a melhoria da qualidade da educação baiana, elaborou o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais do Estado da Bahia.

Inspirados na poesia do João Cabral de Melo Neves... “Um galo sozinho não tece uma manhã”, desbravamos trilhas em busca de outros “galos” para que a tecitura pudesse ser concretizada. A Universidade Federal da Bahia, a União Nacional dos Conselhos de Educação e o Itaú Social juntaram-se a nós e, assim, foi possível mobilizar e engajar a Bahia num grande movimento curricular formacional, que envolveu 401 municípios e cerca de 60.000 profissionais do magistério, além de outros membros da comunidade escolar.

O desejo de ver/sentir/viver uma Bahia democrática, justa, solidária oportunizando às suas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos uma educação municipal cada vez mais enriquecida por valores, éticos, estéticos, políticos, espirituais, ecológicos de modo a consolidar a escola pública sob os princípios da educação integral, nos uniu até aqui.

A Undime Bahia, reconhece e agradece o importante e valoroso trabalho realizado por todos os especialistas e formadores do Programa, mas especialmente, reconhece e agradece todas as equipes de educadores das redes municipais de ensino dos 27 territórios de identidade baiano que se autorizaram a autorar seus Referenciais Curriculares, mesmo em condições tão adversas como a que estamos vivendo em 2020 em razão da pandemia pela COVID 19.

É nosso desejo ainda, que dentro em breve estejamos sentindo o perfume das flores e o sabor dos frutos suculentos que serão colhidos a partir do trabalho realizado até aqui e, também, do que será realizado em cada sala de aula das escolas da nossa Bahia.

O desafio apenas começou! Passamos para a próxima etapa: O processo formacional no cotidiano das escolas. A Undime continuará na luta e na parceria com cada um dos 417 municípios da sua seccional. O Movimento Curriculante apenas teve início, e as conversações curriculares continuam!

Um grande abraço.

***Equipe UNDIME Bahia***

Aos Educadores e as Educadoras da Rede Municipal

É com o sentimento de pertença e prezando pela responsabilidade político-pedagógica, a partir de sujeitos comprometidos, socialmente implicados e organizados democraticamente, num contexto de justiça socioeducacional via educação, que apresentamos o Referencial Curricular da Rede Municipal de Banzaê/BA, elaborado a partir de ações e interações constantes, de escuta sensível, acolhimentos fundantes, análises, estudo das políticas públicas e observância da legislação educacional vigente assim como o estudo dos aspectos sociais, políticos e culturais do município de Banzaê, objetivando que essa proposta amplie as possibilidades de construção do conhecimento, bem como torne mais consolidadas as aprendizagens, de forma a valorizar as diversidades dos saberes historicamente construídos e ressignificados pela humanidade.

A cidade de Banzaê/BA apresenta uma grande diversidade de culturas, contextos, riquezas naturais e sociais que caracterizam os seus munícipes e as suas especificidades! Logo iniciamos a nossa itinerância político-pedagógica-administrativa nos reportando à importância de discussões e reflexões a respeito da construção de uma proposta curricular comprometida e implicada com a Ciência e as Epistemologias capazes de entender as contradições sociais, a aprendizagem enquanto processo social, bem como de fundamentar projetos outros, que se concretizem num modo de viver mais digno e humano. Assim, com o propósito de não renegar as particularidades desses lugares de fala, mas evidenciar o pertencimento que lhes confere a identidade, em 2018 começamos a desenvolver análises e discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas da rede municipal, objetivando a construção do referencial curricular que orientará as aprendizagens na rede municipal de educação. Desse modo, em 2020 intensificamos o trabalho de elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Banzaê/BA. Para tanto, tivemos como ponto de partida o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) aprovado em julho de 2019, assim como estudo de documentos legais como decretos e portarias do Conselho Estadual de Educação e Conselho Municipal de Educação, escuta sensível de professores da rede pública, coordenadores pedagógicos, coordenadores formadores, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, gestores, comunidade escolar. A elaboração desse documento contou com a atuação de diversos profissionais da educação organizados em 03 comissões de trabalho tendo como principais atribuições a análise de documentos para evidenciarmos os campos e as ações onde se particularizam as nossas especificidades, políticas públicas, estudos, discussões profundas, reflexões e escrita.

Ademais, a participação em reuniões para socializar as produções e fazer os encaminhamentos devidos, sempre observando a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, dentre aspectos outros presentes no redemoinho que envolve a lectoescrita desta proposta curricular.

Durante a elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Banzaê/BA se fez necessário diagnosticar, reconhecer, respeitar e dialogar com as realidades locais, concebendo o município de Banzaê e suas particularidades históricas, sociais e culturais, constituição esta que partiu dos documentos legais que fundamentam a educação em seus diferentes contextos, assim como direciona a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando as habilidades que preservam a relação entre o global e o local, objetivando garantir a apropriação das dez competências gerais presentes na base, como também as competências específicas de cada área e de cada componente curricular, cientes de que precisamos estar atentos para entender a centralidade do currículo, e da proposta curricular em questão, como território em disputa.

É nesse sentido, de acolhimento aos sujeitos e suas experiências sociais, inclusas no processo de educar, ensinar e aprender, que apresentamos, então, aos profissionais da educação e a toda a comunidade Banzaêense pertencente ao Território do Semiárido Nordeste II, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Banzaê/BA. Elaborado com a participação de gestores, coordenadores pedagógicos, coordenadores formadores, equipe técnica da SMECEL e professores da rede pública. O objetivo é superar as ausências da garantia de direitos aos conhecimentos e saberes, priorizando o estabelecimento de vínculos entre educação e cidadania, respeitando os coletivos populares que legitimam todo e qualquer processo de construção referencial que norteie as itinerâncias educacionais em suas respectivas etapas e modalidades.



**Jaciângela Souza de Oliveira**  
Secretária Municipal de Educação

## Apresentação

Cumprindo o enorme desafio de sistematizar questões que compõem o vasto e diverso campo da educação, prosseguindo rumo à consciência do direito de todo cidadão, criança, adolescente, jovem, adulto e idoso ao conhecimento, à produção cultural e à formação integral plena, a Secretaria Municipal de Educação de Banzaê vem a público socializar o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Banzaê.

O documento supracitado contempla categorias e conceitos fundamentais para que os professores e as professoras da Rede Municipal de Banzaê encaminhem a organização do processo educativo e do trabalho pedagógico no âmbito das Unidades Escolares tendo como ponto de partida a reflexão acerca das interligações possíveis entre os conhecimentos de mundo, os conhecimentos científicos e os saberes e produções culturais que ainda se encontram à margem nos territórios dos currículos, haja vista que professores e educandos sempre trazem para sala de aula indagações sobre suas memórias, modos de viver, pensar a si próprio e ao outro. Tais indagações, acompanhadas pelos saberes de resistência, precisam, efetivamente, ter voz no território do currículo e das propostas curriculares instituídas.

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Banzaê objetiva direcionar reflexões sobre os desafios contemporâneos resultantes de avanços científicos, tecnológicos e das transformações na dinâmica social de relação e interação com o outro. Estes desafios que se apresentam enquanto transição ecológica, digital e escolar fazem parte do cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Banzaê e precisam contribuir para mudanças nas políticas públicas que orientam a organização do trabalho escolar e alterações nas metas definidas nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais para a Educação Básica.

Para concretização do documento, a SMECEL, aceitou o desafio de coordenar a elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Banzaê. Com esse objetivo, em 2020 foi constituída a Comissão Municipal de Governança, composta por várias representações da educação em nosso município, das redes municipal, estadual entre outros segmentos. Estes profissionais aceitaram o compromisso de participar de todo o processo de estudos, discussões e escrita do referencial, partindo das reflexões acerca dos documentos que nortearam essa construção, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Dado o primeiro passo com a Comissão Municipal de Governança, para consolidar a configuração do traçado inicial, foram realizados encontros com os grupos por etapa e/ou modalidade de ensino.

Seguindo o princípio da produção/construção coletiva do Referencial Curricular, a discussão foi ampliada pelo envolvimento dos/das profissionais da Rede. Esta estratégia metodológica foi pensada para promover análise e discussão e obter considerações dos/das participantes acerca das reflexões expressas no documento, visando a aprimorá-lo num contexto de lutas, resistências e ações efetivas pela dignidade da vida e da justiça social, via educação. Importante ressaltar a participação dos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, coordenadores estes responsáveis pelas itinerâncias formativas da Rede, do Fórum Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação durante todo o processo de construção e ressignificação do referencial.

No decorrer do processo, evidencia-se a filiação de abordagens que caracterizam a história da Rede e que têm como propósito uma formação humana para a emancipação, derivada do modo como a Rede se constitui em sua trajetória histórica, incorporando uma rica diversidade de sujeitos, de experiências sociais e de saberes no que tange ao direito ao conhecimento que reafirma a política da diversidade nas instituições educacionais, repolitizando o conhecimento dos discentes e docentes, bem como de toda comunidade educacional envolvida nessa relação de aprender, ensinar e construir.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Banzaê assume o compromisso com a feitura de um Referencial Curricular que busque compreender e evidenciar as implicações necessárias que o conceito de currículo suscita. Currículo, enquanto espaço de luta e identificações, que requer de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem intensos diálogos objetivando que se consolide um currículo de possibilidades formativas reais, em que a comunidade educacional sinta-se, de fato, implicada, valorizando a conquista da qualificação.

Nesse contexto, entende-se que

[...] currículo é uma invenção sociocultural constituída no seio da tradição pedagógica. Nas suas diversas versões, configura-se numa política de sentido conceitual. Se explicita a partir do interesse em conceber, organizar, implementar, institucionalizar e avaliar saberes e atividades eleitos como formativos. (MACEDO, 2015)

Propõe-se, nessa configuração, apresentar uma visão direcionadora do currículo, respeitando a organização e a integração das Áreas do Conhecimento e também

oportunizando autonomia às Unidades Escolares para selecionar temas, estabelecer vínculos e proporcionar espaços/tempos para uma aprendizagem significativa que se volte para outro fazer docente, ou seja, para uma prática pedagógica segura, pautada na reflexão e na ação, alcançando tanto os conhecimentos da tradição escolar quanto conhecimentos outros que possam redefinir políticas, diretrizes e currículos, na prática.

Há que se priorizar nessa construção uma proposta curricular que reconheça e legitime as experiências e os saberes dos sujeitos coletivos, suas memórias, suas histórias e suas culturas, enfatizando o reconhecimento da diversidade nessas ricas e tensas reconfigurações identitárias. A proposta curricular nesta seara é o espaço mais estruturante da função da escola e, por isso, é também um espaço normativo, inovador e politizado. E quando se pensa em acolher toda essa diversidade, percebemos que o campo do conhecimento se tornou muito mais dinâmico, complexo e disputado. A consequência natural do reconhecimento dessas condições e transformações educacionais nas quais nos encontramos é a de que não conseguiremos ficar de fora, visto que estamos comprometidos com todas as tensões que envolvem a construção de uma proposta curricular séria e implicada.

Nesse viés entende-se que não há uma verdade curricular única, conseqüentemente, não se tem uma autoridade cultural curricular única. A partir dessa consciência é interessante perceber a cultura que permeia a construção de toda e qualquer proposta curricular como um emaranhado de significados. No âmago dessas questões encontra-se a necessidade de se produzir políticas de sentido que expressem com clareza pedagógica os nossos modos de viver e existir na sociedade na qual atuamos.

Nessa perspectiva, entende-se que as “[...] culturas curriculares são constituídas fundamentalmente por atos de currículo imbricados e instituintes culturais de formação” (MACEDO, 2016, p. 19). Enxerga-se, a partir dessa compreensão relacional, a evidência de não podermos separar a dialogicidade sobre as questões curriculares das pautas de itinerância, eminentemente conformativas.

Assim, a SMECEL convida então, os/as professores/as da Educação Básica a darem vida a este Referencial Curricular levando-o a cada uma das salas de aula e promovendo a aprendizagem que busca o desenvolvimento dos sujeitos em sua formação integral, acolhendo sempre especificidades de suas trajetórias, considerando a emergência do acolhimento às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos na escola e na sociedade, abrindo espaço nos currículos para que estes educandos

conheçam sua própria história, numa perspectiva de concepção e construção contemporânea das formações que envolvem toda a complexidade que emerge dessas configurações curriculares que, por sua vez, nos provocam a distinguir histórica e epistemologicamente as perspectivas e as práticas, em um referencial que está imbuído de uma responsabilidade formativa, social e pedagógica incontestável.

## 2. ASPECTOS CURRICULANTES

Referenciais e Diretrizes que orientam a Rede Municipal

As diretrizes curriculares estabelecidas pelo Referencial Curricular Bazaense fundamentam-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 107-108), direcionados para o exercício da cidadania responsável, que leve à construção social de forma igualitária, justa, democrática e solidária:

- ✓ Princípios Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito;
- ✓ Princípios Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades, de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- ✓ Princípios Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Conhecimentos tradicionalmente reunidos que empreendem lógica para a construção da identidade dos educandos e auxiliam na lida com as rápidas mudanças e dúvidas em relação ao futuro próximo;

3. Aproximações pedagógicas que dão fala aos educandos, identificam e consideram seus conceitos, opiniões e projetos de vida, além de aceitar que façam suas próprias opções e atuem dinamicamente nas decisões tomadas na unidade escolar e em suas respectivas turmas de alunos;

4. Princípios essenciais da atualidade apoiados em “equidade e independência”, que buscam acabar com todos os tipos de preconceito e discriminação, a exemplo de orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e outras formas de opressão que impedem o acesso e a permanência dos alunos à atuação política e comunitária e a acervos materiais e simbólicos;

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva direcionadas para a promoção e desenvolvimento humano de forma integral e igualitária, garantindo a

paridade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam vistos com base em suas diferenças e sejam capazes de experimentar a escola de forma intensa e, assim, difundir seus saberes intelectuais, físicos, sociais, emocionais, culturais, científicos, artísticos, educacionais, educativos e instrutivos.

Além disso, as Diretrizes do Referencial Curricular Banzaêense baseiam-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em referenciais curriculares alinhados com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação, em específico. São eles:

- ✓ Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- ✓ Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996);
- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- ✓ Lei 10.639 (2003) e Lei 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- ✓ Lei 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- ✓ Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- ✓ Plano Estadual de Educação (2016-2026);
- ✓ Plano Municipal de Educação (2015-2024);
- ✓ Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- ✓ Lei 9.795 (1999), que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

O Referencial Curricular Banzaêense tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, num contexto de transição ecológico-digital.

Nesse sentido, a proposta curricular se transforma no núcleo mais estruturante do espaço escolar. Por conta disso se configura também enquanto território normatizador e politizado tendo em vista a quantidade de diretrizes curriculares presentes em toda a Educação Básica. Nesse momento ocorre uma disputa acirrada pela ciência, pelo conhecimento e pela tecnologia. Por isso mesmo, o campo do conhecimento se tornou muito mais complexo e disputado.

Conseqüentemente, precisam estar atentos às condições de dominação e

subordinação que podem se apresentar na escola, via referencial curricular. Logo, na medida em que realizamos e construímos princípios que regimentam a dinâmica pedagógica educacional precisamos efetivamente levar em consideração a diversidade dos coletivos sociais que compõem a comunidade educacional.

Assim, esse Referencial indica que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos devem aprender e desenvolver seus conhecimentos, suas competências e habilidades ao longo dos seus anos de escolaridade e tais conhecimentos podem ser sistematizados com base nos seguintes princípios, de acordo com as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017, p. 11-12):

#### 1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Habilidade: Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas;

Competência: Interpretar dados e informações de maneira precisa, considerando o contexto em que foram produzidos para se posicionar criticamente com base em critérios científicos, estéticos e éticos.

#### 2. Resolução de Problemas

Habilidade: Ler problemas identificando os dados essenciais para sua resolução, estabelecer estratégia de resolução pessoal para um problema;

Competência: Construir, recriar-se, resolver situações problemas individuais e coletivos e comportar-se de maneira reflexiva frente aos desafios da contemporaneidade.

#### 3. Comunicação

Habilidade: Apresentar ideias originais com clareza e as conectar com as colocações de outras pessoas para buscar o entendimento mútuo. Conseguir formular perguntas e respostas para avançar em discussões coletivas;

Competência: Expressar ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza. Ser capaz de desenvolver aspectos retóricos de comunicação verbal.

#### 4. Autoconhecimento e Autocuidado

Habilidade: Usar seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança e coragem, selecionando, utilizando e analisando estratégias para vencer desafios;

Competência: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;

#### 5. Autonomia e Determinação

Habilidade: Usar seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança e coragem, selecionando, utilizando e analisando estratégias para vencer desafios;

Competência: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

#### 6. Abertura à Diversidade

Habilidade: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Competência: Agir sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais;

#### 7. Responsabilidade e Participação

Habilidade: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta;

Competência: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

#### 8. Empatia e Colaboração

Habilidade: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas;

Competência: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

#### 9. Repertório Cultural

Habilidade: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Competência: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

#### 10. Conhecimento

Habilidade: Contribuir para que os alunos entendam e se apropriem do processo de construção do conhecimento;

Competência: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares e campos de experiências no Referencial Curricular Banzaêense tiveram como referência as diretrizes curriculares.

### Marcos Legais do Referencial Curricular Banzaêense

O Referencial Curricular Banzaêense foi construído pela Secretaria Municipal de Educação de Banzaê, Comissão Municipal de Governança de Banzaê, Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação e professores e professoras da rede pública municipal de ensino. Tem por base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos professores, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena, Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologada em dezembro/2017 e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado em julho/2019.

O Referencial Curricular Banzaêense constrói-se coletivamente tendo como base diretrizes e concepções que ressaltam o desafio de estabelecer os pressupostos de um currículo integrador e emancipatório. Com esse viés, o documento em questão deverá considerar a organização do trabalho pedagógico levando em conta materiais que contemplem as vivências das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos destacando o lugar do brincar na Educação Infantil, bem como a integração de saberes que precisam estar em permanente diálogo e construção em todas as etapas do

processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Maia (2015, p. 54) ressalta:

O currículo nunca é dado a priori, posto que a ação criadora e recriadora dos sujeitos que são potencialmente trabalhados através desse currículo sempre traz algo novo, isto é, mesmo que uma proposta governamental ou internacional, bem como escolar seja criada para o desenvolvimento de um currículo, os sujeitos que o desenvolvem – professores, alunos, coordenadores pedagógicos, gestores, etc., sempre imprimem a sua marca, marcas de suas vivências, suas compreensões, e as demandas do seu contexto.

As formações humanística, científica e tecnológica precisam estar bem claras e delimitadas nesse referencial, afinal, uma educação que tenha como objetivo ser integral não pode se imbuir de formar um cidadão de segunda classe, que saiba meramente cumprir tarefas sem refletir sobre o sentido que elas têm histórica, social e politicamente.

Assim, nessa itinerância formativa e de construção coletiva, o documento curricular do município de Banzaê, que se apresenta enquanto proposta emancipatória e crítica, precisa, necessariamente, ir além das questões técnicas de como ensinar eficiente e eficazmente. O Referencial Curricular Municipal deve pensar e expressar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural. Precisa, nesse contexto e ao longo do processo, buscar desvelar a complexidade que envolve as implicações entre conhecimento, ensino e poder no campo educacional, via referencial curricular.

### Concepção de Sociedade

A história da educação traz registros de que na Grécia, sobretudo em Atenas, havia espaços para reflexão e debate, ou seja, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles. Voltando o olhar para a Grécia na polis de Esparta, os menores recebiam instrução com forte espírito militar em que a disciplina e o comportamento eram moldados por meio do exercício físico. Já o trivium, modelo educacional romano, trazia em sua constituição conhecimentos de retórica, geometria e dialética. E no quadrivium – música, astronomia, aritmética e geometria. No período histórico denominado Idade Média os centros culturais estavam vinculados à igreja. Nos mosteiros os escribas copiavam diferentes textos e organizaram modelos do que chamamos hoje de bibliotecas. Neste período, nas cidades de Paris, Bolonha e Salamanca surgiram as primeiras universidades. Neste contexto surgem também algumas escolas públicas municipais com o propósito de atender crianças órfãs.

Com a chegada do período denominado iluminismo (Sec. XVIII) surgiram os primeiros centros de educação pública, gratuitos e obrigatórios para a população infantil, sendo esta uma ação dos monarcas absolutistas europeus que impulsionaram as primeiras escolas públicas para educar o povo. Há registros que contam que a escola prussiana, seguia o modelo espartano promovia a disciplina e o regime autoritário com o propósito de que a população fosse dócil e manipulável.

Ao longo do século XIX, a escola como instituição educativa foi regulamentada e desenvolvida pelo estado e neste período observa-se a expansão do capitalismo. Nesse contexto, surgem estudos e pensadores que vão se inteirar e correlacionar desenvolvimento econômico, educação e sociedade.

Pensadores como o pioneiro da Sociologia da educação Émile Durkheim (1858-1917) que nos traz em sua obra duas importantes questões: qual a função da educação em nossa sociedade? Como ela funciona? Em sua teoria Durkheim, apresenta conceitos como o fato social. Neste sentido, nos mostra que ao nascermos encontramos normas, valores e costumes coercitivos à nossa existência em sociedade, sendo a educação uma destas normas. Em meio à ascensão capitalista europeia, sociologicamente escreve:

*Toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir de agir às quais elas não chegariam espontaneamente [...] desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir, em horas regulares; são constrangidos a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar os usos convencionais, forçamo-las ao trabalho. (DURKHEIM, 1984, p. 5)*

Neste sentido, educação é um mecanismo transmissor da cultura herdada pelas antigas gerações. É considerada como aparelho ideológico do estado e transmite também a reprodução dos costumes sociais básicos. As interpretações de Durkheim sobre educação podem suscitar interpretações momentâneas. Ressalta-se que quando escreveu sua teoria, este autor tratava da sociedade capitalista europeia do início do século XX.

Esse breve passeio por pontos da história da educação, neste documento que circulará pelas instituições do sistema de ensino, é necessário, situando melhor legisladores, educadores, professores, coordenadores pedagógicos e demais membros da comunidade educacional. Assim, os ajudará a entender a educação, sua importância e seus primórdios.

Dessa forma, o Referencial Curricular Banzaêense encontra-se atrelado aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Referencial

Curricular Baiano (DCRB). Em um diálogo necessário de sociedade articulada e comprometida com a educação estadual e local estabelecidas pelas diretrizes nacionais. No Parecer CNE/CEB Nº 03/98, a conselheira relatora Guiomar Namó de Mello nos diz, com referência ao termo diretriz, que:

É esse o sentido que “Cury” dá às diretrizes curriculares para a educação básica deliberadas pela CEB do CNE: Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.

Aristóteles em uma de suas obras nos diz que “Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar”. Neste sentido, estabelece-se uma Base nacional e comum dos conteúdos oriunda de diretrizes nacionais. Aristóteles ainda nos leva a reflexões do tipo: “Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter (...) não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude”, no que complementa:

Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia e o oligárquico a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor. Fica claro portanto que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual a investigação é confusa, e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário (pois todas elas têm seus partidários). No que diz respeito aos meios que conduzem à virtude não há acordo nenhum (de fato não honram, todos, a mesma virtude, de modo que diferem logicamente também sobre seu exercício). (ARISTÓTELES, Política, VIII, 1-2)

Conforme Cury, citado por Mello, as diretrizes foram unificadas pelo diálogo, não são toda a verdade e podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino, ainda conforme Parecer citado. As diretrizes colocam as instâncias em sintonia para administrar possíveis tensões alcançando o equilíbrio necessário na proposta pedagógica da escola. Neste sentido, a ação executiva mediará e potencializará as ações dentro do seu sistema de ensino.

Tomando como lugar o Município de Banzaê, suas características e peculiaridades questiona-se desde o princípio da elaboração deste Referencial qual deve ser a educação aqui realizada e como há de se educar. Que homem formar, que visão de mundo lhe mostrar, encaminhar, suggestionar para a construção de uma

sociedade mais humana e traduzidas/implementadas dentro do espaço educativo local, visualizadas na proposta pedagógica da escola conforme norma prescindida da (LDB nº 9394/96) ao determinar:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 15. Os sistemas de ensino 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.

No intuito de responder através do processo educativo tais questões, este documento norteará as instituições escolares constituintes do sistema municipal de ensino posicionando-as dentro de um documento referência para implementar as normas constitucionais citadas, do dever do estado e, portanto, deste município, como ente federado para com a educação e as novas demandas da sociedade e da Base Nacional Comum dos Currículos (BNCC), enfocando o que deve ser aprendido pelas gerações deste município e do Brasil contemporâneo, dentro de uma lógica de aprendizagem que requer dos educandos o cuidado de si e do ambiente, do consumo consciente, do uso das novas tecnologias, do respeito à diversidade social, cultural e de gênero.

### Concepção de Currículo

Acreditando que o campo em torno do currículo é um território de inevitáveis discussões, nesta seara é necessário que se tornem públicas as diferenças e que todos os sujeitos históricos envolvidos na construção da proposta curricular estejam abertos ao diálogo e à participação, tendo em vista que numa sociedade verdadeiramente democrática, esse pluralismo, bem como os conflitos corriqueiros devem ser abordados explicitamente.

Nocionar currículo, bem como compreender sua configuração enquanto fenômeno histórico-social, no atual contexto em que estamos inseridos, nos leva a admitir toda a complexidade que envolve a construção de uma proposta curricular séria e comprometida com a identidade dos seus atores curriculantes. Então, faz-se

necessário perceber que

O currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular. Neste mesmo veio, faz-se necessário dizer que tal atitude vai de encontro a qualquer processo de homogeneização curricular, que tende a criar uma certa névoa de generalização, sacrificando a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades. (MACEDO, 2009, p. 27)

Pensando em todo o pluralismo que envolve essa construção coletiva de currículo, é possível que tenhamos de nos aportar numa perspectiva de tentar compreender as práticas curriculares via uma análise histórica, ética e política. Nesses termos, o currículo enquanto construção social seria, portanto, uma sementeira, plantio de desejos e/ou uma arquitetura de valores socialmente sustentáveis que nos permite articular os saberes individuais com os saberes da coletividade. Currículo pressupõe conhecer/saber. Já que currículo pressupõe conhecimento sistematizado, possível de construção e desconstrução, o que nos parece importante, enquanto princípio curricular e formativo, numa conjuntura de construção da proposta curricular, é que precisamos partir dos contextos em que os sujeitos sociais envolvidos no processo possam construir os seus sentidos, sua cultura e seus significados de vida a partir da análise coletiva das práticas. Nesse meio, o “estudo da atividade” é a única maneira de resolver o dilema do conhecimento (NÓVOA, 2002). Gostaríamos de ressaltar que nos encontramos num cenário formativo que se configura como um processo contraditório. Nestes termos, as dinâmicas educacionais encontradas nas diversas relações sociais acabam que forjando as condições e o tipo de formação a que somos submetidos. Consequentemente, tal formação se reflete diretamente nas nossas produções/construções intelectuais como, por exemplo, as propostas curriculares. Não podemos nos esquecer de que ao concebermos currículo estaremos, inevitavelmente, optando por conhecimentos e ações pretensamente formativas. Isto, por sua vez, pressupõe uma grande responsabilidade sociopedagógica, tendo em vista que ao implementarmos uma proposta curricular, de modo geral não perguntamos às pessoas o que seria interessante para sua vida em termos formativos. É dentro dessa lógica que se apresenta a preocupação justificada de um currículo que, queiramos ou não, será sempre uma construção perspectivada e ideologizada. Sobre esse assunto, Maia (2015, p. 55) argumenta que currículo “[...] é um ambiente de disputas por vez e voz, por um poderio, por influenciar, dado a sociedade se delinear a partir das propostas de currículo que são responsáveis por estabelecer um paradigma de humanização e de atuação social”.

É dentro desta perspectiva que podemos entender que parte dos conflitos que

provavelmente envolvem a construção de uma proposta curricular está na competência que precisamos desenvolver no sentido de organizarmos o conhecimento, bem como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam internalizados numa perspectiva de totalidade, onde o conhecimento se apresenta de forma relacional e histórica. Fundamental para esse projeto é perceber a variedade de espaços onde essa proposta pode e deve ser negociada e construída. Sabe-se, pois, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, inevitavelmente, vai se apresentar. Por sua vez, é necessário que nos movimentemos em direção a uma visão histórico-crítica do trabalho curricular, tendo em vista que, segundo Rudolph (1977): “A melhor maneira de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando como base um catálogo. Este é coisa muito despersonalizada, desconexa e, às vezes, intencionalmente enganosa”. Nesse sentido, naturalmente, o contexto histórico vai refletir os padrões de conflito e poder que se apresentam nas construções curriculares. Não basta, apenas, ter consciência de que o conhecimento optado e posto nas propostas reflete estruturas de poder, mas precisamos ir além disso. Obviamente é necessário enxergar toda a complexidade que envolve a construção social do currículo. O currículo que se propõe construir se volta literal e ideologicamente para uma formação pedagógica ética e politicamente implicada com a dignidade humana. Com efeito, nos inspiramos a partir do diálogo que precisa se estabelecer e se instaurar com as experiências formativas e o conhecimento em toda a sua diversidade. Nesse sentido, é importante considerar que, para que uma proposta curricular tenha dignidade social e formativa, a mesma precisa ter uma composição que envolva sujeitos históricos e democráticos que possam filtrar com equilíbrio político-pedagógico as diversas possibilidades, perspectivas e dispositivos curriculares que se apresentam como subsídio para a formação. O currículo, antes de ter pretensões pedagógicas, tem implicações políticas e ideológicas, já que quando se pensa na construção de uma proposta curricular está se pensando não só num modelo de educação que se vai oferecer para que se forme tal sujeito, mas também num modelo de sociedade que almejamos construir e/ou transformar. Logo, pensar currículo nesses termos nos obriga a desenvolvermos na atualidade, uma ideologia que [...] faça a nossa atenção voltar-se particularmente para cada sala de aula, e cada escola, desde que pensadas como “autônomas”, já que a busca é por um ensino eficaz, por “aprendizado efetivo”, ou seja, “melhores escolas”. Em busca dos ingredientes da prática mais bem-sucedida. [...] do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para atender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

(GOODSON, 2012, p. 27-28). Enfim, a área do currículo e a educação como um todo precisam guiar-se a partir da ideia de melhoria, de aperfeiçoamento. Diante de pressões, ideologias e interesses que orientam a maior parte da atividade educacional não podemos negligenciar o papel definidor que a reflexão crítica deve desempenhar num contexto de construção de uma proposta curricular em que os objetivos educacionais, ideológicos e políticos estão postos tanto de forma explícita quanto implícita.

Pensar currículo, então, seria optar pela construção/desconstrução equilibrada dos mitos em torno do conhecimento e suas implicações na prática educativa em qualquer instância, tendo em vista que nessa conjuntura estamos diante de opções formativas que trazem consigo ideologias e formas instituintes de poder que primam por legitimar e perpetuar as relações de poder que se estabelecem na sociedade e que muitas vezes não estão explicitadas.

O Referencial Curricular Banzaêense (RCB) foi sendo construído a partir de algumas compreensões, a saber:

- Currículos plurais - Constituídos por diferentes saberes, culturas e conhecimentos que existem no universo de uma rede de educação e de todo o contexto no qual as unidades escolares estão inseridas. Portanto, é uma construção sociocultural reunindo diversas perspectivas e muitos significados construídos a partir dos interesses e objetivos que permeiam a diversidade dos sujeitos e suas ações que acontecem não apenas no universo escolar, mas tudo aquilo que permeia o seu entorno. Para dar conta dessa laboriosa itinerância coletiva de construção;
- Currículos orientadores: O principal objetivo do RCB é apresentar diretrizes a serem utilizadas na rede pelos profissionais da educação em seus cotidianos escolares para garantir os direitos de aprendizagem dos educandos da Rede Municipal de Ensino em suas diferentes etapas e/ou modalidades.
- Currículos permanentes: A Secretaria Municipal de Educação considera a elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Banzaê como a apresentação de um documento norteador do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Sendo assim, ele não pode ser considerado algo pronto e acabado, mas como “[... a concretização das funções da própria unidade escolar e o formato específico de situá-la num momento histórico e social determinado [...]]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Portanto, se faz

necessário que os Referenciais Curriculares sejam sempre avaliados, reformulados e melhorados, objetivando as devidas adequações às mudanças ocorridas progressivamente em todos os setores da sociedade ou também no sentido de abranger novas reflexões, estudos e avaliações.

A principal característica do currículo é a clareza com que expõe objetivos e cria roteiros motivados ao diálogo e à participação de todos os envolvidos no ato educacional.

O educador é um dos principais sujeitos nesse processo de elaboração e implementação de um referencial curricular com a função de estabelecer uma relação de sentido do ato de educar por meio dos saberes e práticas e também pela relação que estabelece com os estudantes e comunidades escolar e local. Os professores necessitam, então, compreender a sua importante função nesse processo, tendo condições de exercer o seu direito à participação. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Banzaê foi sendo construído com a participação dos professores em suas mais diversas funções, como integrantes contribuindo nas discussões coletivas, socializações, lançando propostas e sugestões. Tal engajamento buscou valorizar os educadores diante do grande desafio de tornar significativo, reflexivo, participativo e real o Referencial Curricular aplicado nas unidades escolares e que reflete um projeto de sociedade vigente, tendo em vista que:

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Nessa construção a participação da dupla gestora da aprendizagem (Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares) é fundamental, articulando os professores de suas respectivas unidades escolares nas discussões e na organização do trabalho pedagógico em seus momentos de planejamento objetivando atender melhor aos educandos de cada unidade escolar. As ações que estão sendo desenvolvidas nos espaços educativos e monitorados pelos coordenadores pedagógicos permitem, assim, uma articulação dentre as mais diversas unidades escolares com as quais eles atuam e com a própria história da elaboração de um referencial curricular do município, articulado aos debates locais, regionais, estaduais e nacionais.

Um dos objetivos primordiais de um currículo é dar condições e garantir o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, de acordo com o que é estabelecido pelas políticas públicas construídas no decorrer da história por meio

de muitas lutas engajadas através dos movimentos sociais. O currículo precisa contemplar a realidade dos sujeitos, conectando-se com seus objetivos, anseios e perspectivas de futuro. Em tempos de mudanças e indefinições quanto ao futuro, referenciais curriculares necessitam ainda desenvolver conhecimentos, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea. Tendo em vista a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Referencial Curricular Bazaense organiza-se de forma a responder a desafios como a garantia da qualidade e da igualdade de direitos na educação pública ofertada à classe popular, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos e para o desenvolvimento de uma sociedade justa e sustentável. O processo de formação de caráter tão amplo e não imediatista exige algumas reflexões em torno das práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de uma formação mais ampla e de qualidade. Sendo assim, o currículo não visa apenas à formação intelectual e lógica nem pretende ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho cada vez mais competitivo e excludente.

### Concepção de Infância e Criança

As concepções de infância e criança expressas nesse Referencial partem da compreensão da existência de diversas infâncias e crianças que compõem e frequentam as instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, conforme abordado e discutido pelos professores no grupo de professores da Educação Infantil, na qual foi evidenciada a importância de que toda proposta curricular deverá partir sempre de um olhar amplo para as diversas crianças e infâncias do nosso município.

Posto isto, a concepção de criança que perpassa transversalmente esse Referencial está alinhada ao que estabelece as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12):

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.

Portanto, significa enxergar a criança a partir de uma perspectiva histórico-cultural concebendo-a como um ser que percebe sua humanidade por meio das interações e da atividade que estabelece nas relações com as pessoas e os objetos da cultura, apropriando-se, assim, das qualidades humanas, históricas e socialmente

construídas (MELLO, 2007).

Corroborando essa ideia, Leontiev (2015, p. 31) aponta que "[...]o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade". Sendo assim, para a formação da criança é imprescindível a interação com os outros, com a natureza e com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para Kramer (2007, p. 15):

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direito, que produzem cultura e são nela produzidas", um modo de ver a criança e entender a criança a partir do seu ponto de vista e não a partir da ótica do adulto, numa perspectiva "adultocêntrica". Sob esse olhar, a infância, se configura como uma categoria construída historicamente, conseqüentemente, "existe uma história porque o homem tem infância.

Diante do exposto é imprescindível mencionar que o conceito de infância é relativamente novo, pois a noção que temos hoje se constitui como "[...] produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor" (KRAMER, 1999, p. 244).

Segundo Ariès (1981), o sentimento de infância como característica das crianças que a diferencia do adulto nem sempre foi assim, é uma "invenção da modernidade", portanto, não se configura como algo natural e sim como uma construção sócio-histórica, que emergiu e se consolidou a partir das reivindicações e interesses sociais, políticos e culturais. Portanto, "[...] a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança" (ROUSSEAU, 1994, p. 69).

Diante dessa concepção de criança e infância, o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é superar a ideia de prática pedagógica, na perspectiva "adultocêntrica", e garantir, principalmente, uma formação docente dialógica, a partir da tematização da prática que possibilite a reflexão num olhar sensível aproximando a prática pedagógica das reais necessidades educativas das crianças, ou seja, a partir da percepção da criança e não da do adulto, considerando, para isso, as diversas infâncias e crianças. Uma vez que, "[...] nossa ação pedagógica, por mais subjetiva que seja, é sempre uma opção e neste caso uma opção pela infância e também pela criança" (REDIN, 2007, p. 83).

## Concepção de Adolescência

No Brasil, os anos finais do Ensino Fundamental coadunam com a fase da adolescência, etapa da vida, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, que considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos (artigo 2º) e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (Art. 121 e 142). O adolescente pode ter o voto opcional como eleitor e cidadão a partir dos 16 anos. O conceito de *menor* fica subentendido para os menores de 18 anos, desse modo, pais e professores lidam com indivíduos em fase de transição marcada por dificuldades, sobretudo aquelas relacionadas a se adequar ou aceitar padrões de comportamentos.

Cabe ressaltar que em nosso país a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e o Conselho Federal de Medicina (CFM) consideram a adolescência uma área de especialização dentro da pediatria. O Ministério da Saúde, através de sua Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem (ASAJ), na caderneta de saúde desenvolvida pelo Ministério da Saúde estende a fase da adolescência ao declarar “meninos e meninas entre 10 e 19 anos, 11 meses e 29 dias na fase de mudanças e descobertas próprias da adolescência”. Além disso, o Artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (1988) explicita que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Pensando do ponto de vista do adolescente, essa é uma fase em que: não se é adulto, nem se é criança, contudo, em realidade, essa é considerada uma etapa vital no desenvolvimento humano onde o ser busca sua identidade e testa limites; uma fase de descobertas, amadurecimento, obrigatoriedade e, acima de tudo, conhecimento de si próprio e dos outros, da afirmação da identidade e da construção da autonomia. Uma fase na qual também começam as responsabilidades por suas ações, escolhas e consequências. Em um contexto educativo, os adultos, sejam pais e/ou professores, devem estar atentos a dosar as cobranças, ou seja, buscar equilíbrio nos diálogos construídos na resolução das divergências de interesses bastante comuns entre adolescentes e adultos.

Nesse referencial, definir adolescência é estar aberto para perceber diferenças

significativas dentro de uma mesma etapa que surgem em cada sujeito de modo específico, baseado na visão vygotskiana, que defende a concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, que são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano. Percebe-se uma contraposição a uma visão tradicional estereotipada apresentada hegemonicamente pela psicologia, segundo a qual há uma percepção revolucionária marcada por crises existenciais diferentes. Tal teoria, histórico-cultural ou sociocultural do psiquismo humano de Vygotsky, também conhecida como abordagem sociointeracionista, toma como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos, um dos conceitos fundamentais da psicologia sócio-histórica é o de mediação, ou seja, do “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1993, p. 26), o que, segundo Molon (1995), é um pressuposto norteador de toda a construção teórica de Vygotsky. Na visão de Rego (1998), é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas a sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura, em consonância com a imaginação e criatividade, típicas dos adolescentes.

Adolescer significa viver e se constituir enquanto cidadão, afinal, muitos ingressam no mercado de trabalho nesse ciclo precisando conciliar família, estudos e profissão, além de uma gama de transformações biológicas que envolvem puberdade, fenômeno biológico das mais significativas transformações, assim, abraçar essa etapa na escola é desafiador para educadores que objetivam valorizar o educando, defendendo o protagonismo juvenil tão abordado no contexto educativo socioemocional. Neste processo, o adolescente é considerado um sujeito social e histórico, que se desenvolve ao ponto que se inscreve no seu contexto, estabelecendo relações intra e interpessoais, carregadas por intensas relações internas e externas se descobrindo protagonista de suas atitudes, ações e crenças.

No contexto do Referencial Curricular Banzaêense, compreender os estudantes nessa fase da vida e perceber que esses alunos buscam, somente, ser eles mesmos, alarga as possibilidades e promove uma apreciação social capaz de ressignificar sua história, afinal, nem todos os adolescentes são rebeldes sem causa, sendo, possivelmente, frutos das adversidades existenciais. Assim, a visão histórico-cultural tenta acabar com esse descrédito estereotipado de igualdade, haja vista que todo ser constrói sua visão de mundo. Neste sentido, o docente que aborda a adolescência como uma fase libertadora/autônoma terá maior possibilidade de intervir de forma coerente

nas relações sociais e educacionais envolvidas no processo ensino- aprendizagem.

A visão sócio-histórica vê o cidadão como um ser construtor de relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço em que ele vive, sendo assim, o professor, na visão histórico-cultural, assume o papel de educar para a vida, conduzindo os alunos a escreverem seu projeto de vida, reconhecendo direitos e deveres previstos na lei, [...] direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ARTIGO 4º DA LEI 8.069/90).

Em resumo, existe uma preocupação cada vez mais efetiva nas redes e sistemas de ensino sobre formas e estratégias de como inserir o adolescente nos debates educacionais. Como destaca o ECA, a concepção de adolescente é de um ser em desenvolvimento e que necessita se submeter à orientação do adulto, ser por ele guiado, disciplinado, educado. O conceito de proteção integral, que ganha destaque neste documento, consagra os adolescentes como sujeitos de direito e em fase especial de desenvolvimento, demandando, portanto, a proteção do Estado. Tal fato deve fomentar o protagonismo juvenil, buscando contornar problemas típicos dessa fase, como gravidez, consumo de drogas, violência e ansiedade dentro e fora dos muros escolares, sendo esse Referencial Curricular um instrumento que poderá, inclusive, fomentar políticas públicas capazes de garantir não só aos professores, mas também aos alunos subsídios para mediação de conflitos e consolidação de uma sociedade verdadeiramente democrática.

### Concepção de Ensino e Aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos traz como foco o desenvolvimento integral dos estudantes inseridos na Educação Básica de escolas públicas e particulares. Este desenvolvimento integral refere-se ao desenvolvimento humano amplo. Desde sua sistematização a BNCC traz uma organização, suscitando aos educadores e gestores educacionais um reordenamento para se chegar aos objetivos do processo ensino-aprendizagem, motivando o aprender que não seja o simples aprender, mas sim aprender com significado, com utilidade para a resolução de problemas do dia a dia dos cidadãos e de uma sociedade cada vez mais complexa em todos os sentidos.

O foco na aprendizagem de competências nos dá a clara e nítida ideia de que não

adianta desenvolver conhecimentos sem habilidade e atitude no dia a dia, como: valores universais, direitos humanos, civis, socioambientais. Neste contexto, temos o aprender do adequado ou não adequado, ético e não ético. Traz-nos a ideia de uma educação menos conteudista e menos fragmentada, suscita indagações, sendo a principal: quais seres humanos queremos formar? As 10 competências gerais da BNCC nos mostram o compêndio daquilo que deve ser desenvolvido na jornada escolar desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, pois,

É fundamental, portanto, que gestores educacionais e escolares, coordenadores e professores conheçam e compreendam a proposta, a estrutura lógica e a organização da BNCC e se aprofundem nas etapas/áreas/componentes em que atuam. (PEREZ, 2018 p. 23)

Esse Referencial não se configura como uma proposta de governo e sim de estado, um Estado que prioriza a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos. O foco é o APRENDER dos educandos. Como política de estado, envolveu no processo de elaboração todas as suas estruturas, tais como:

- O MEC- Formulação de políticas para formação, materiais didáticos e avaliação, elaboração da BNCC e fomento do regime de colaboração;
- O Conselho Nacional de Educação- com a normatização do documento base da BNCC;
- O Comitê Nacional de Implementação da BNCC (MEC, CONSED, UNDIME);
- Os conselhos estaduais, distrital e municipais de educação no acompanhamento e cooperação na (re) elaboração dos currículos;
- As secretarias municipais, estaduais e distrital de educação na (re)elaboração dos currículos;
- Os diretores e coordenadores pedagógicos – Coordenação da (re)elaboração dos PPPs e no planejamento da formação continuada;
- Os professores – (Re) elaboração dos PPPs, formação continuada, planejamento e execução de atividades em sala de aula;

Nesse movimento curricular, a mobilização de instituições, agentes públicos e sociedade civil organizada culmina na responsabilidade de todos(as) para assegurar e implementar nas escolas: 10 competências gerais, 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; 35 competências específicas de áreas; 49 competências específicas de componentes curriculares; 1.303 habilidades, agrupadas em 81 conjuntos. Assim,

Espera-se que tenham a aprendizagem dos estudantes como sentido de todas as suas atividades, que atuem corretamente com as competências gerais e os princípios preconizados pela BNCC e que contribuam para a construção de um ambiente escolar em que se manifestem as competências gerais. (BNCC, 2019, p. 56)

O sucesso da aprendizagem dos alunos(as) depende muito do professor e de um contexto educativo em que se articulam ações planejadas para esse fim. Neste sentido, será necessária a quebra de novos paradigmas e a adoção de novos, pôr em prática o processo formacional pelo qual passaram os profissionais que atuam na educação. Os professores estão desafiados a reaprender/repensar/rever suas práticas didático-pedagógicas. Por outro lado, a escola e seus gestores também estarão imbuídos de uma nova forma de gerenciar seus PPPs e seus professores dentro da ótica da APRENDIZAGEM exigida pela sociedade atual por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em suma, a concepção de ensino aprendizagem que serve de lastro para o Referencial Curricular Banzaêense se inspira nas palavras de Freire (1979, p. 26) quando expressa que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Uma inspiração que retroalimenta a prática pedagógica segundo a qual a aprendizagem realizada no processo educativo conduz para a possibilidade de formação de sujeitos autônomos e para a emancipação desses (FREIRE, 1979), assim como o processo de emancipação se dará por meio da Conscientização, conforme explica Freire (1979, p. 26):

[...] é a ultrapassagem da esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica, é também consciência histórica e tomada de posse da realidade.

Portanto, a garantia de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e de qualidade demanda um regime de acompanhamento sistemático para abranger toda complexidade de um processo educativo e, ainda assim, cumprir com seus propósitos de colaborar, de modo assertivo, na formação do ser humano em sua integralidade.

### Concepção de Educação Integral / Integrada

A Educação Integral se configura como uma dimensão pedagógica no Referencial Curricular Banzaêense, uma vez que considera o desenvolvimento integral dos estudantes uma finalidade do processo educativo e parte da reflexão sobre qual sujeito se pretende formar. Assim, pressupõe que a implementação dessa base

curricular possibilite o desenvolvimento intelectual, cognitivo, físico-emocional, artístico e cultural dos sujeitos aprendentes neste município. Neste sentido, o reconhecimento de todos os saberes produzidos pela humanidade, sobretudo conectando-se com a sociedade contemporânea, que reclama por aprendizagens que se processem cada vez mais de modo colaborativo e inclusivo.

Embora a concepção de currículo implícita neste Referencial indique protagonismo do estudante, por parte de quem educa, ocorre a ambição de trabalhar nas diferentes áreas da condição humana, sejam elas aspectos cognitivos, societários ou emocionais. Desse modo, foi adotado o termo desenvolvimento integral para fazer alusão ao homem integral em cuja formação se pretende colaborar. Esse sentido de “homem integral” está referenciado em Cavaliere (2010, p. 24) quando diz que essa possibilidade é a ação intencional da religação entre a escola e a vida em seu sentido amplo.

Enquanto conceito de Educação Integral, este Referencial se ampara no pensamento de Arroyo (2012, p. 44) quando argumenta que:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas.

Essa perspectiva de construção do desenvolvimento integral implica na compreensão de que as complexidades dos contextos educativos devem ser colocadas em pauta, sobretudo no campo curricular, pois, conforme afirma Moll (2012): “A Educação Integral implica a revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássicos (patrimônio da humanidade nos vários campos) quanto dos saberes cotidianos do mundo da vida”. Com essa compreensão, o viés de pertencimento e da compreensão da pluralidade e, ao mesmo tempo, da singularidade de cada criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, busca-se promover uma educação pautada no acolhimento das diversidades em um contexto propício para o fortalecimento da democracia e inclusão pautas antirracistas, antipreconceituosas, antidiscriminatórias e de valorização e respeito às diferenças.

Convém salientar que um currículo que promova educação integral necessita estar condizente com uma dimensão filosófica e com a concepção de sociedade e de sujeito que se pretende colaborar na formação e, sobretudo, torna-se necessário também clarificar o papel da escola para que esse fim do desenvolvimento integral dos sujeitos seja alcançado. No que concerne às condições para que uma proposta de

Educação Integral seja de fato materializada, além de questões curriculares, está associado aí um rol de condições objetivas que circundam as escolas e o município, sendo importante o reconhecimento do potencial educativo do município. Desse modo, reforça-se o compromisso desse Referencial com a Educação Integral no sentido de que serão elaborados documentos reguladores complementares no sentido de garantir esses propósitos, inclusive quanto à ampliação gradativa da jornada escolar. Por isso, é necessário dizer que em um currículo na perspectiva da Educação Integral serão incluídos saberes do cotidiano escolar, do contexto do território, saberes outros que possivelmente não fazem parte da tradição escolar no currículo prescrito<sup>1</sup>, mas que serão incorporados em observância aos pressupostos da Educação Integral e das demandas e necessidades dos estudantes. Assim, são salutares as palavras de Maurício (2009, p. 55) quando explica que a integralidade do ser humano carece da utilização de variadas linguagens e condições educativas, entre elas as ações que extrapolam os muros da escola e consideram saberes outros que, por sua vez, podem ser atrelados aos saberes do ensino regular já institucionalizados no contexto escolar.

Seguindo por essas trilhas, a cena de Educação Integral que se configura nesse Referencial propiciará ao estudante atividades integradas de esporte, arte e cultura que se conectam com o contexto identitário de cada lugar, acessando esse espaço do universo simbólico das vivências, memórias, ritmos ou linguagens. Neste sentido, a arte, enquanto parte do processo educativo e formacional, pode colaborar na constituição do homem integral apontando para um constante processo de humanização.

Nesse âmbito, a BNCC explicita um compromisso com a Educação Integral e reconhece a não linearidade nessa formação, visto que existem diferentes infâncias e juventudes, além de considerar a existência de diversas culturas juvenis e todas as suas formas de existir. Diante disso, consta na BNCC (2019, p. 6) a seguinte proposição: “[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. Tal intento, remete às palavras de Arroyo (2013), no sentido de localizar as pistas para que o desenvolvimento integral dos estudantes se dê com a articulação entre as áreas curriculares intituladas como núcleo comum e parte diversificada e, sobretudo, para a superação dessa dicotomia segregadora: Comum, nesse caso, se refere àquele conhecimento que não traz as marcas da regionalidade ou da diversidade de contextos concretos de lugar, raça, gênero ou etnia, enquanto os diversificados, não universais, acabam por serem diminuídos ou não obrigatórios.

Busca-se, nesse documento, superar essas desigualdades na elaboração e na implementação de um currículo com equidade, possibilitando a promoção de experiências culturais integralizadas ao cotidiano das escolas. Dito isto, reafirma-se o compromisso desse Referencial com a Educação Integral e o desenvolvimento integral dos estudantes através de um processo formativo onde se tenha a possibilidade de acessar tanto o conhecimento historicamente produzido pela humanidade como também aos da esfera das artes e da cultura em diversas linguagens. Ou seja, uma educação a serviço da emancipação humana. Utilizando-se do pensamento de Gramsci (1968), é necessário que a escola pública caminhe no sentido de oportunizar aos seus sujeitos oriundos das classes trabalhadoras a possibilidade de ascensão social e a chance de que possam sair da condição de “governados” para “governantes”. São esses sujeitos emancipados que se pretende formar.

#### Formação de Professores

As transformações societárias que provocam rupturas nas formas de projetar os sentidos nas práticas e nos discursos caracterizam um tempo no qual Bauman (2001) utiliza a metáfora da liquidez para tipificar esse processo na contemporaneidade. Considerando esse tempo, são inegáveis as mudanças implicadas nas formas de relação entre o saber e os sujeitos, enquanto que o saber passa a ser não mais um elemento estável, mas algo movediço. Essa alteração da lógica sobre o saber recai sobre o trabalho docente, uma vez que reforça a ideia de que o conhecimento produzido pela humanidade e que é objeto de estudo nas escolas passa também por alterações. Outro fator importante que tem impacto direto no trabalho docente são as formas de tecnologia da informação, questões caras ao processo educativo, sobretudo diante do fenômeno da Pandemia Covid 19, pela qual passa o mundo.

As questões postas acima dão conta de que é essencial um repensar na formação docente na produção, na afirmação ou repensar o próprio fazer considerando suas identidades e políticas no sentido de cumprir com as finalidades da educação. Desse modo, o Referencial Curricular Bazaense considera necessário elencar algumas questões sobre a formação de professores por compreender que esse é um aspecto estruturante e de relevante importância para a garantia de operacionalização de um currículo vivo, forte e que colabore potencialmente para a formação integral dos sujeitos estudantes.

Nesse cenário, parece viável reafirmar aquilo que consta no Plano Municipal de Educação no que tange à valorização dos profissionais da educação, assim como apoiar a qualificação contínua e necessária ao ofício docente sem abrir mão de reconhecer o professor e seu importante papel na construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Desse modo, são válidas as palavras de Arroyo (2013) quando diz que: “[...] a Pedagogia, que é a ciência da educação, é considerada por ele uma arte e uma prática inseparável do tecido social”. Ao observar a primeira das competências gerais da BNCC (2018), percebe-se que ela enfatiza a valorização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, assim como continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Considerando que a retroalimentação da prática pedagógica pode ser realizada através dos processos de formação contínua em serviço e que se considera uma via de mão dupla entre o direito à aprendizagem dos alunos e dos professores. Assim, ao passo que os professores são levados a superar os desafios postos pela profissão alguns saberes são implicados na ação docente. Esse saber docente, segundo Tardif (2002, p. 54): é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes os quais são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. O mesmo autor argumenta que o saber docente tem relação com a pessoa, com sua experiência de vida e suas identidades, também com sua história profissional, além de relacionar-se também com os alunos na sala de aula e com os outros professores.

A despeito de considerar a docência uma profissão essencial e insubstituível na educação, o Referencial Curricular Banzaêense reforça a implementação de uma formação docente que aponta para a construção do profissional reflexivo<sup>2</sup>, sabendo que esse é um desafio nesse processo de formação em serviço. Além disso, reforça-se a necessidade de afirmação de profissionais que reconhecem e interagem com a sociedade plural que se materializa nas salas de aula através de sujeitos concretos que se constituem históricos, diversos em classe, gênero e raça, de modo que os processos de formação de professores que serão proporcionados pelo município visam garantir o direito à educação, ao desenvolvimento pleno desses educandos diversos. Neste universo, propõe-se uma formação que coloca docentes em confronto consigo, exercendo aí a alteridade, tendo como foco a ação do trabalho.

Esse paradigma do professor reflexivo pode ser promissor para a elaboração de estratégias e ações de formação. Contudo, é sabido que essa teoria e/ou outra de modo isolado não poderiam ser consideradas infalíveis nesse contexto complexo que é o

espaço educativo. Essas premissas são necessárias e podem ser incorporações positivas no dia a dia dos professores como elementos ou objetos do pensamento sobre o trabalho pedagógico ou prática educativa. Perceber o panorama contemporâneo da educação e da profissão do professor requer a compreensão das palavras de Morin (2001), segundo o qual a profissão docente pode ser classificada como uma das mais complexas, pois o território da incerteza e a ambiguidade de funções marcam as atividades docentes.

Nesse território de incertezas, o professor pode se questionar: como adquirir mais habilidades e mais conhecimento uma vez que estes mudam constantemente? Tais mudanças colocam o conhecimento como um fato histórico e social, por isso mesmo passível de rupturas e incorporações. Nesses termos, a formação de professores requer agregar a característica afetiva, tanto no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem quanto às questões emocionais implícitas ou explícitas nesse contexto laboral, que tem a ver com conhecimento, métodos e técnicas, mas, sobretudo, tem a ver com política e com as tessituras sociais, pois, segundo Arendt (1983), é a Educação que coloca o ser humano em contato uns com os outros. Reafirma-se o compromisso com a formação de professores diante das demandas da contemporaneidade na qual impera mudança de postura frente ao conhecimento, frente às tecnologias, frente às diversidades e frente à implementação desse Referencial Curricular para o fomento de ações que possam permear a prática pedagógica docente, onde o saber estará a serviço dessa prática, sendo útil ao aprendizado de outras, retroalimentando-as, lembrando daquilo que explicou Paulo Freire: “Educação é, simultaneamente, um ato de conhecimento, um ato de política e um ato de arte”.

Tanto a corrente Histórico-Crítica quanto a corrente Histórico-Cultural entendem que é papel da escola transmitir aos educandos os conhecimentos cultural e historicamente elaborados e acumulados pela humanidade, de modo a contribuir com o processo de humanização das pessoas. Nesse sentido, a função premente do/a professor/a tem a ver com a seleção e a transmissão dos conteúdos clássicos e, por isso, relevantes, aqueles que perduraram na cultura universal, o que implica conhecimento profundo dos conteúdos/saberes, como também das metodologias de ensino.

Forquin (1993) esclarece tal importância do trabalho docente, ao afirmar:

[...] Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável [...] Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore e à sua substância, que ele construa

sua identidade intelectual e pessoal em função deles (FORQUIN,1993, p. 167-168).

A premissa de uma pedagogia Histórico-Crítica é o reconhecimento da escola como uma instituição que cumpre uma função social interessada e não neutra e, desse modo, precisa se ocupar com esmero “da transmissão de elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2012, p. 13).

A partir do que nos aponta Saviani (2012), a formação docente precisa se ocupar de instrumentalizar os/as professores/as para que sejam capazes de, em sintonia com as práticas sociais, selecionar os conteúdos relevantes e prover meios efetivos e críticos para a sua transmissão e compreensão. Sob o olhar da pedagogia histórico-crítica, a formação docente deve ter como fundamentos sólidos a reflexão filosófica e o conhecimento científico (SAVIANI, 2007). Por meio da reflexão filosófica o/a educador/a tem possibilidade de superar uma compreensão fragmentária sobre a prática pedagógica. Por ser pautada no senso comum, tal concepção se mostra incoerente, desarticulada e simplista. A consciência filosófica, por sua vez, confere ao/a educador/a uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada. Desenvolver uma reflexão filosófica sobre a ação educativa significa que o sujeito professor exerce, com autonomia, reflexão crítica sobre os problemas que se revelam e se desvelam na realidade educacional, tendo como fundamento para tal crítica um método de análise que atenda às exigências de radicalidade, rigor e globalidade.

*Radicalidade* consiste em tomar a análise desde a raiz, refletindo com profundidade, chegando até os aspectos que fundamentam a questão; *rigor* porque exige agir sistematicamente, segundo métodos determinados e condizentes com a questão posta, a rigorosidade tem em sua essência o papel de questionar as conclusões da sabedoria popular e as generalizações, por vezes, apressadas que a ciência pode ensejar; *globalidade* (visão ampla e/ou de conjunto) não se pode tomar um problema/questão a partir de um exame parcial, agir/analisar globalmente requer perspectiva analítica de conjunto, ou seja, é imperativo que o aspecto posto em questão seja problematizado considerando os demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 2012).

Não pode haver uma formação docente efetiva sem que se desenvolva autenticamente uma reflexão filosófica; quando um Sistema de Ensino se propõe a pensar sobre suas ações educativas e didático-pedagógicas como um todo, o nível de

análise precisa ser radical, rigoroso e de conjunto (global). A formação docente precisa conectar com maestria os conteúdos relevantes com as práticas sociais, com as realidades global e circundante; ao propor uma formação de professores/as com base na tríade dialética - ação-reflexão-ação - a pedagogia de corrente Histórico-Crítica almeja trazer à existência um processo formativo/educativo que envolva os/as docentes numa ação em que prática e teoria se intercomuniquem e façam sentido na escolarização de crianças, jovens e adultos.

Na realidade da escola pública, não há como fugir de um fato basilar - os/as professores/as carecem de formação pedagógica. Tal formação não pode ser ingênua, parcial, pretensamente neutra e imediatista, precisa possibilitar aos/às educadores/as o desenvolvimento de atitudes de interpretação que tome a realidade educacional imediata (senso comum) como ponto de partida, com vistas a construir, encontrar uma fundamentação teórica cuja função primaz se volte para pensar essa realidade educativa (abstrações promovidas pelo movimento do pensamento). Numa perspectiva Histórico-Crítica, a função essencial da formação docente é justamente desenvolver a autonomia intelectual do/a educador/a, visando à necessária construção da consciência filosófica, o que implica compreender a realidade educacional plenamente, a fim de que o concreto pensado gere um fundamento condizente.

O compromisso maior de uma pedagogia Histórico-crítica é a proposição de um tipo específico de ensino, cuja intenção premente seja a “interação conteúdos-realidades sociais”, sendo, portanto, uma busca por “avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste”, isto é, o processo educativo posto “a serviço da transformação das relações de produção”. Mesmo que se espere do/a professor/a, em curto espaço de tempo, um domínio mais amplo do conhecimento dos conteúdos de sua matéria, bem como o domínio dos métodos e técnicas de ensino, no intuito de garantir maior competência técnica, sua contribuição “será tanto mais eficaz quanto mais seja capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global”, tudo isso, almejando [...] “a democratização da sociedade brasileira, o atendimento aos interesses das camadas populares, a transformação estrutural da sociedade brasileira” (LIBÂNEO, 2006, p. 42-43).

Com efeito, a formação continuada dos/as profissionais da educação carece de um aperfeiçoamento no qual deve-se priorizar o processo de reflexão-ação-reflexão, processo que, na visão de Saviani, possibilita desfazer esse movimento de separação entre teoria e prática, haja vista as conceituações teóricas serem imprescindíveis ao embasamento e à elaboração de uma prática pedagógica consciente. Assim sendo, o

compromisso essencial dos processos de formação docente deve ser a “passagem” do senso comum para a consciência filosófica, e isso só pode ser alcançado através da reflexão crítica que o/a professor/a pode e deve realizar acerca de sua prática educativa. Nesse processo de formação, “parte-se do empírico [toma-se a experiência como base], passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 2007, p.4).

Numa visão dialética e/ou Histórico-Crítica, a reflexão supõe um conjunto de conhecimentos sistematizados que, uma vez assimilados, fornece ao sujeito elementos para compreender e atuar sobre sua realidade. A superação de uma compreensão em nível de senso comum não significa sua negação ou desprezo, mas o questionamento dessa experiência imediata pelo exercício dialético de interpretação da realidade. A reflexão, no bojo desse processo, abre inúmeras e fecundas possibilidades para a ação, uma vez que refletir sobre a realidade põe o problema em evidência, focando-o em seu contexto e, por isso, possibilita o enfrentamento deste. Tal exercício constitui a tríade *reflexão-ação-reflexão*, isto é, compõe a integração teoria e prática, a *práxis*.

Nessa perspectiva, o processo de formação inicial e continuada de professores/as, precisa se desenvolver com base no método pedagógico Histórico-Crítico, o qual, conforme Saviani (2007), se compõe das seguintes etapas:

1. **Prática Social Inicial** – é o momento do método Histórico-Crítico em que o sujeito aprendente traz para as práticas de escolarização uma gama de vivências e experiências que já acumulou sobre o conteúdo. Tal movimento se faz necessário, a fim de que o conteúdo a ser trabalhado estabeleça vinculação com a realidade e se mostre necessário do ponto de vista das práticas sociais. Grosso modo, “[...] a prática social inicial implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático (ARAÚJO, 2009, p. 356)”.
2. **Problematização** – tem a ver com “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2007). Nesse processo, o/a professor/a levanta questões com vistas a despertar o pensamento crítico dos alunos e, conseqüentemente, suscitar o estímulo pelo aprofundamento do conhecimento.
3. **Instrumentalização** – é a busca por caminhos de ação didático-pedagógica, a escolha de metodologias e estratégias, bem como a seleção criteriosa de materiais didáticos, visando criar novos procedimentos para facilitar a transmissão de conteúdos relevantes acumulados

historicamente; inclui também a escolha de textos para a fundamentação teórica que requer do professor a busca por novos conhecimentos, em suma, tem a ver com a mediação do/a professor/a na assimilação dos conteúdos pelos aprendentes.

Suze Gomes Scalcon (2003) define a instrumentalização como [...] apropriação das ferramentas culturais e científicas (conhecimentos) explicativas da realidade e de seus problemas, direcionando o trabalho pedagógico para a indicação mediata e imediata das estratégias para sua apropriação” (SCALCON, 2003, p. 135).

A instrumentalização consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas que se revelam na prática social.

**4. Catarse** – a ação catártica se coloca enquanto uma “libertação” do sujeito aprendente do senso comum, à medida que esse consegue se apropriar do conhecimento científico, vindo a atingir os objetivos estabelecidos pela prática educativa. Gasparin e Petenucci (2008) chamam a atenção que, neste momento, o/a educando/a tende a apresentar uma “nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo” (GAPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 10).

No processo de catarse, é possível ao/à educador/a observar se o/a educando/a apreendeu o conteúdo trabalhado de forma reflexiva e consciente, de maneira que consiga transpor o apreendido para outras situações, chegando ao ponto de generalizar conceitos, práticas e temáticas e, desse modo, alcançar à prática social final. A catarse é uma etapa de suma importância, pois é a partir dela e que o/a professor/a terá condição de saber se alcançou os objetivos da aula e se poderá avançar no processo pedagógico.

**5. Prática Social Final** – Na compreensão de Saviani (2007), a prática social inicial e a prática social final é e não é a mesma. É a mesma se levarmos em conta que não se consegue uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo. Contudo, não é a mesma pelo fato de a ação pedagógica problematizadora e consciente sempre provocar uma transformação do/a educador/a e do/a educando/a nesse processo, refletindo em outras instâncias da sociedade.

A prática social final é o momento em que o sujeito demonstra que aprendeu de

fato, evidenciando mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo. Para Gasparin e Petenucci (2008, p. 10), esta etapa se manifesta “pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido”.

Ao fazer uma correlação da teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem, Saviani (2007, p. 83) nos diz que o movimento formativo se dá da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação a análise (“as abstrações e de determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto no que diz respeito ao processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) quanto ao que se refere ao processo de transmissão/assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Corazza (1991) esmiúça e complementa a visão de Saviani, quando pontua:

Se a teoria dialética do conhecimento afirma que: 1º) o processo de conhecimento tem como ponto de partida a prática social; 2º) a teoria está em função do conhecimento científico da prática social e serve como guia para ações transformadoras e 3º) a prática social é critério de verdade e o fim último de todo o processo cognitivo, a concepção metodológica dialética adota o mesmo paradigma, qual seja – 1º) partir da prática; 2º) teorizar sobre ela e 3º) voltar para transformá-la (CORAZZA, 1991, p. 86).

Ante aos argumentos e considerações até aqui expostos, quando nos propomos a pensar sobre a formação docente numa perspectiva dialética, corroboramos as proposições e afirmações de Gasparin (2011) que categoricamente afirma:

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico (GASPARIN, 2011, p. 3).

Como se pode ver, o caminho para uma formação docente que, de fato, forme cidadãos capazes de intervir em sua realidade com base no conhecimento instrumental transmitido pela escolarização se dá nesse processo complexo de fazer leituras críticas da realidade social, buscando como lentes para tal leitura teorias que elucidem essa realidade e forneçam elementos e instrumentos para que cada indivíduo e o conjunto

de sujeitos seja capaz de transformar a realidade global e circundante. Aqui, voltamos ao início deste colóquio – a escola precisa entender seu papel, haja vista que sem conhecimento sistemático transmitido menos condições e instrumentos os sujeitos da classe popular disporão para superar sua condição de dominação no contexto agressivo e desumanizante do capital.

### Concepção de Avaliação das Aprendizagens

Tradicionalmente, a escola vem praticando exames escolares com o objetivo de ter uma resposta ao trabalho dos professores e ao aprendizado dos alunos. Neste sentido, observa-se o caráter seletivo, presente nos diversos ramos da sociedade, seja para a ocupação de posições no mercado de trabalho, seja para diagnosticar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Esta afirmativa pode ser observada ao longo de mais de dois séculos desde o momento que o mestre (professor) cogita verificar se o aprendiz (aluno) realmente aprendeu.

Na Lei de diretrizes e Bases (LDB 1996 vigente), “[...] a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. (Lei de Diretrizes e Bases, Art. 24, Inciso V, a)

O dispositivo constitucional acima mencionado nos apresenta inovações para o processo avaliativo segundo sua continuidade, cumulatividade e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Passados, aproximadamente, vinte e quatro anos do princípio normativo já citado, o exercício de uma prática avaliativa que contemple tais preceitos ainda é tema que necessita de atenção. Ou o tempo é pouco para a aplicação da norma ou a formação docente nas universidades encontra-se também carente da mesma atenção. Ou seja, é necessário investir em uma formação que dê conta de instrumentalizar o educador para todas as suas habilidades e competências profissionais.

O presente Referencial propõe o exercício de práticas avaliativas que sejam embasadas no que estabelece a Lei de diretrizes e bases 9394/96, assim como os documentos normativos BNCC e DCRB. A Portaria Nº 07/2020 de 07 De Dezembro de 2020, ao redefinir o tempo pedagógico nas escolas municipais em três trimestres letivos, também normatiza o processo avaliativo nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Banzaê e considera, em seu artigo 1º:

Reorganizar a partir do ano letivo de 2021, os 200 (duzentos) dias e/ou as 800 (oitocentas) horas do tempo pedagógico nas Unidades Escolares Municipais em três Unidades Letivas, seguindo o que determina o Calendário Escolar Padrão do ano letivo 2021.

Antes mesmo dos professores entenderem/implementarem plenamente a norma citada advinda da LDB vigente, do novo reordenamento de tempos letivos, são inseridos em um novo desafio. Embora muito do que traz a Base Nacional Comum dos Currículos e suas competências esteja dentro da lógica normativa já exposta anteriormente, é bom que se repita para a devida internalização, aplicação e cumprimento do dever funcional dentro de sua lógica e plenitude, tendo em vista uma avaliação contínua, cumulativa, que prioriza os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação da aprendizagem num currículo por competências traz a obrigação e o dever funcional e moral do educador/gestor escolar de praticá-lo na forma como descrita na lei devendo observar que a BNCC também é norma nacional e que os educadores são os agentes de sua implementação. Nessa perspectiva, compreende-se que a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada com qualidade e adequações das práticas avaliativas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, inclusive com ações que possibilitem ao estudante participar ativamente do processo avaliativo e de modo dialógico com o professor, concordando, assim, com aquilo que escreveu Krahe (1990, p. 21):

A avaliação não serve mais para simplesmente quantificar a aprendizagem do educando, e com isso moldá-lo para um padrão social existente, mas sim para, através de uma interação entre avaliando e avaliador, repensar a situação e em uma avaliação participativa despertar consciência crítica dentro de um compromisso com a práxis dialética em um projeto histórico de transformação.

Assim, consideram-se necessárias as ferramentas de avaliação externas e internas no sentido de conferir ou quantificar os índices do aprendizado em relação às políticas postas em prática, sendo o processo avaliativo responsável por retroalimentar o percurso educativo no sentido de reconduzir ou transformar práticas, estratégias ou projetos didáticos, dependendo, pois, do objeto a ser avaliado.

No caso específico da avaliação do desempenho escolar, o Referencial Curricular Banzaêense esclarece que ao iniciar um percurso de aprendizagem se faz necessário que seja realizada uma avaliação diagnóstica a fim de se estabelecer um vínculo entre o que o estudante já sabe e o que ainda precisa saber. Caberá aos professores, com o auxílio das coordenações pedagógicas, realizarem a leitura desses dados diagnósticos, os quais nortearão o processo de aprendizagem iniciado, sem

perder de vista que intervenções deverão ser realizadas do decorrer do processo pedagógico.

Cada Escola deverá garantir aos estudantes um processo avaliativo adequado a partir deste e de outros instrumentos normativos que a estrutura municipal de ensino tenha. De acordo com a BNCC, esse referencial assegura que as avaliações quantitativas não deixarão de ser aplicadas e desprezadas, se tornarão objeto de reflexão e tomarão uma dimensão de equidade integral, ampla. Desse modo, o propósito de desenvolvimento de competências advindas da BNCC suscita uma cultura dialética de avaliação e se torna um instrumento, uma ferramenta importante. Prepara a vida no sentido da autonomia. Esta gestão da aprendizagem estará dentro de uma responsabilidade coletiva não apenas dos professores, mas de toda a comunidade escolar, pois a aprendizagem dos alunos (as) é o produto da instituição escolar. E é o professor o profissional do fazer aprender, então, dentro desta sua competência deve utilizar os recursos e métodos inerentes à sua prática, sabendo, evidentemente, como diagnosticar para aferir os resultados almejados pelas instruções curriculares para aquela determinada etapa e modalidade de ensino. Na sala de aula a avaliação deve tornar-se um diagnóstico permanente em busca de desafios, lacunas, para ajustar a aprendizagem de acordo com um plano de aula ajustado. Vejam como se diluem os princípios normativos no trabalho do educador, pois, em sua labuta, deve praticar a avaliação contínua, formativa, com estratégias de focar a avaliação diagnóstica formativa.

Com a BNCC reafirma-se o que está posto no instrumento normativo LDB vigente no artigo citado sobre avaliação. Dilui-se no trabalho docente de coletar, analisar e interferir na aprendizagem dos alunos (as) auxiliando-os no seu aprendizado. E mais: corrigindo eventuais erros de adaptação curricular por parte dos discentes.

É preciso perícia docente ao observar as interações ao longo da aula. Com técnica, com foco, com intervenção para solucionar possíveis lacunas. Neste sentido, devem os professores registrar e solicitar, quando possível, o registro por parte dos alunos. O que eles perceberam? Aprenderam? Por que utilizaram determinado caminho? O professor passa a dialogar e a contribuir qualitativamente para o processo avaliativo. As provas não serão descartadas e sim repensadas. Com comentários, feitas em duplas com observações, com consulta. Resolvidas com respostas para avaliação discente.

O erro torna-se fonte de aprendizagem, de modo que acertar e errar dialogam

para ajustar e encontrar o caminho de uma aprendizagem consistente. É preciso não culpar o aluno, não o rotular ao fracasso. É preciso mais diálogo que resulte em tomada de decisões imediatas e exatas por parte do educador. A decisão, de acordo com o diagnóstico, poderá ser para todos (as), a maioria ou aquele em particular. Não há lugar para o abandono dos discentes com menor rendimento. É preciso corrigir e recuperar em tempo hábil. Neste sentido, os docentes poderão dispor de diferentes estratégias: trabalhos entre pares de alunos, grupos de alunos se avaliam também num esforço coletivo e colaborativo. Para o docente é preciso dialogar com os discentes no dia a dia. O que aprendeu e não aprendeu hoje? Quais suas dificuldades? A mediação docente mais branda no sentido dialógico, acolhedor, chamando o discente para o interesse em resolver os problemas. A sala de aula como um espaço de pesquisa, reflexão e trocas. Dentro de um contexto, para avaliar deve o docente se valer de estratégias. Algumas delas são: coletar, analisar e intervir, observando aprendizagens a serem desenvolvidas por etapas e modalidades. A compreensão sobre a utilização de atribuição de dados quantitativos no processo avaliativo desse Referencial tem respaldo naquilo que diz Luckesi (2005, p. 33):

Em avaliação da aprendizagem necessitamos aprender a olhar nosso educando como um todo e, então, aprenderemos que a qualidade de um ato, seja ele cognitivo, afetivo ou psicomotor, tem a ver com seu refinamento, com seu aprofundamento, e foi isso que o legislador quis nos dizer quando colocou na lei que, na aferição do aproveitamento escolar, deve levar em conta a qualidade sobre a quantidade.

Conforme o exposto, a avaliação da aprendizagem se dará de modo sistemático, considerando toda a complexidade do percurso educativo, constituinte em cada etapa de ensino e, sobretudo, em um processo reflexivo. Enfim, nesse percurso devem os estudantes com menos aproveitamento recuperar suas aprendizagens dentro do processo ensino-aprendizagem e não no final do período.

### **3. CONTEXTO IDENTITÁRIO**

Banzaê: Uma Colcha de Retalhos

Banzaê é um município com características distintas: o contentamento, a resistência e a cordialidade são marcantes no seu povo. Para construção do Referencial Curricular Banzaêense declarado e oculto que se forma e ganha corpo nas vivências e experiências históricas e cotidianas foram consideradas as representações dos povos,

das tradições, das culturas, da economia, das atividades cotidianas, entre outros. Com sentimento de pertença do seu território, os sujeitos desenvolvem e enriquecem suas potencialidades a fim de melhorar, interferir e transformar a realidade social na qual estão inseridos. Isso considerando a importância da construção dos saberes coletivos para a organização social dos sujeitos enquanto membros da comunidade que desejam construir a partir do conjunto de processos de aprendizagem formais e informais.

Toda essa peculiaridade fica localizada no Território Semiárido Nordeste II do Estado da Bahia, nordeste brasileiro. Sua população, conforme dados do IBGE de 2020, era de 13.240 habitantes. De clima semiárido seu bioma é a Caatinga. A altitude de sua sede de 350 metros acima do nível do mar e a distância da capital do Estado, Salvador, de 326,2 km, pela estrada BR-110. Sua extensão geográfica é de 409,507 quilômetros quadrados e faz divisa com os municípios de: Euclides da Cunha ao norte, Ribeira do Pombal ao sul, Cícero Dantas a leste e Quijingue a oeste.

Considerando que o Referencial Curricular Banzaêense tem como objetivo inserir as especificidades locais em complementariedade aos saberes acumulados pela humanidade que já se encontram descritos na BNCC e DCRB, nos tópicos abaixo serão relacionadas algumas das principais características das localidades do município e, ao mesmo tempo, evidenciando saberes peculiares das culturas locais.

De maneira geral, as comunidades que dão corpo ao município de Banzaê são constituídas de saberes e culturas que se aproximam, mesmo considerando suas especificidades e suas características culturais.

Em 24 de fevereiro de 1989, Banzaê, até então, pertencente ao Município de Ribeira do Pombal, foi emancipado politicamente conforme a Lei 4.845, publicado no Diário oficial de 25 de fevereiro de 1989, sendo o primeiro prefeito da cidade o Sr. Edval Calasans de Macedo.

A área tem por origem uma aldeia Kiriri, e foi por longo tempo um povoado administrado por Ribeira do Pombal. Em 1990, o Governo Federal, através da Previdência da República, reconhece as terras do aldeamento Kiriri como de ocupação tradicional e indígena. Sua demarcação foi finalmente homologada através do decreto nº. 98.828 de 15 de janeiro de 1990. Também não podemos esquecer das Comunidades Remanescentes de Quilombos, Terra da Lua, Baixão II, Piauí e Maria Preta, que foram certificadas em 2016.

Sobre a história do município sabe-se que em 1910, embaixo de uma árvore de pau-de-rato, próximo de uma serra, surgiu uma feira que ficou conhecida como Feira do

Pau. Nessa feira reuniram pessoas dos povoados de Tamburil, Mirandela, e fazendas da região para a comercialização de produtos. Essa árvore, era grande e velha, tinha galhos com pontas de pau que cresciam horizontalmente e onde se colocavam sacolas e mercadorias para o típico comércio.

A pequena feira foi crescendo, e se expandindo. Nesse comércio, se encontravam produtos de primeira necessidade como, por exemplo, o açúcar, o querosene, o sal, o charque, a farinha e o feijão.

Ao que parece, o dono da bodega, era um iraniano, conhecido como “Zé Banzaê”. O Senhor Ricardo Ferreira foi o primeiro que ali chegou com o intuito de se fixar, construindo a primeira casa daquela localidade que se firmava. A partir daí, várias casas foram construídas.

Por volta de 1918 a 1920, foi construída uma capela pelos próprios moradores e o primeiro padre a frequentá-la foi o Padre Isidoro, homem conservador e rígido, que celebrava as missas para a população.

Em Banzaê destaca-se a Bacia Hidrográfica de Itapicuru e os seguintes riachos: Riacho Baixa do Tubarão, Riacho do Camamu, Riacho Maçacará e Riacho Ribeira. Dispõe dos seguintes lagos: Lagoa de Dentro, Lagoa do Batico, Lagoa Grande, do Camboata e Lagoa Nambi e perfuração de cinco poços artesianos.

Banzaê se encontra cercado por serras, destacando-se a Serra da Cangalha na área indígena, onde é explorado a areia colorida que é muito usada pelos turistas para decoração. Outra serra que merece destaque é a da Pedra Furada, situada a cerca de 4 km da sede (Banzaê).

A vegetação predominante no município é a Caatinga, Cerrado e Floresta estacional. Encontramos também o campo que é formado por vegetação rasteira. O tipo de clima é o semi-árido, com temperatura média anual de 25°C; máxima de 29,5 °C; e a mínima de 20, 5°C, com período chuvoso de maio a julho e alto risco de seca por estar totalmente o polígono da seca. Vale ressaltar que o município conta com paisagens naturais como: Pedra Furada, Lagoa de Dentro, Riacho da Lagoa, tocas entre outros.

A cultura é um importante fator para a construção da identidade coletiva e um eixo orientador das comunidades. Ela reforça valores de permanência e união, é uma boa alternativa para a geração de emprego e renda, além de representar a “luz” para o entendimento das diversas realidades locais.

Segundo a Wikipédia, tem-se por definição de cultura, os sistemas de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade e ainda o estado ou estágio do desenvolvimento cultural de um povo ou período, caracterizado pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período.

Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática.

Nesse sentido, podemos dizer que diversas são as representações de manifestações culturais em Banzaê, com forte influência do artesanato indígena, o ritual do toré, literatura de cordel, reisado, samba de roda, quadrilha, teatro, músicas e comidas típicas, tudo isso representa a cultura de Banzaê.

Desse modo, o Referencial Curricular Banzaêense abraça a literatura e a coloca em diálogo com outras artes, potencializando a formação de leitores de todas as idades. Por outro lado, os aspectos históricos, geográficos, econômicos, culturais e educacionais que caracterizam o município, assim como o estudo das identidades de sua população muito contribuiu para elaboração desse Referencial Curricular, uma vez que a concepção de currículo que permeia esse documento repousa no pensamento de Tomás Tadeu da Silva, que considera o currículo como um “artefato cultural”. Assim, conforme anunciou Confúcio (551 // -479), “[...] a cultura está acima da diferença da condição social”. Nessa perspectiva, além dos saberes e conhecimentos que historicamente foram construídos pela humanidade, os estudantes de Banzaê terão a possibilidade de aprender sobre suas culturas e suas identidades locais como forma de reconhecer-se e valorizar-se nesse espaço-tempo do percurso formativo escolar.

#### **4. MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Baseando-se no princípio da equidade, o Referencial Curricular Banzaêense considera a inclusão de todos os estudantes à educação formal através das Unidades Escolares uma questão central. A observância de tal princípio visa possibilitar a garantia de direito não somente ao acesso, mas também à permanência em uma educação pública e de qualidade que valorize as características de cada sujeito aprendente, reconhecendo e fortalecendo suas culturas, identidades e respeitando as diversidades em geral, garantias essas já previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96).

Desse modo, a inclusão pretendida e explicitada no parágrafo anterior visa contemplar as Modalidades da Educação Básica com atendimento adequado, apropriado ou adaptado, no sentido de considerar a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação do Campo, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, e seus respectivos públicos, de acordo com especificidade glocal<sup>3</sup>. Essas modalidades são contempladas no DCRB e têm suas pautas reafirmadas nesse Referencial, a saber:

- Educação Escolar Indígena, com uma proposta de educação específica, intercultural, feita com e para indígenas, nos espaços onde se localizam as diferentes etnias;
- Educação Especial, na perspectiva inclusiva que visa ao atendimento educacional especializado de pessoas com deficiência;
- Educação do Campo, visando à produção e valorização da vida, do conhecimento e da cultura do campo, valorizando os aprendizados dentro e fora dos espaços escolares;
- Educação Escolar Quilombola, com foco na valorização das questões étnico-raciais e identitárias a partir da valorização da identidade afrodescendente;
- Educação de Jovens e Adultos, com um olhar para o estudante que trabalha, considerando saberes prévios e tempos de aprendizagem dos sujeitos atendidos. (DCRB, 2020, p. 49)

Nesse contexto de reconhecimento e valorização das diversidades enquanto campo de disputas, vale ressaltar que as modalidades surgem no contexto educativo para assegurar os direitos dos sujeitos que historicamente sofreram a segregação ou a exclusão oriunda do pensamento homogeneizante e linear de práticas e concepções pedagógicas. Sendo, pois, necessário enaltecer aqui o papel dos movimentos sociais para que se tenha na atualidade ações estruturantes no âmbito educativo pautadas em, conforme afirma Arroyo (2014, p. 19): “[...] reconhecer a presença de outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer Outras Pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimento de direitos”.

Em certa medida, a correção das desigualdades educativas de acesso e permanência dos estudantes na escola perpassa pelo currículo e pela superação do monopólio da homogeneização dos sujeitos no contexto educativo. Nessa perspectiva, cada modalidade será devidamente retratada.





## Educação Escolar Indígena

### **A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]**

Paulo Freire (2003)

Existem certas necessidades sem as quais um homem não pode viver uma vida. Um delas é a educação. Pensando nisso, a modalidade Educação Escolar Indígena, assim como as demais modalidades, se apresenta como uma possibilidade e adequação, ou seja, de ajuste e correção necessária para um público cujo histórico processo de exclusão gerou para essa população um déficit de acesso e oportunidades de acesso e permanência à educação. O filósofo grego Aristóteles disse que o homem é um animal social por natureza e por necessidade. Se o bem é a vida do homem alvo, então, sua busca e realização envolvem o cumprimento de certas condições. Isto implica que cada indivíduo deve estar consciente de seu próprio bem e desenvolver seu poder de ação para realizá-lo. Mas, simultaneamente, ele deve estar ciente do bem dos outros e ajudar a criar as condições que conduzem ao desenvolvimento do seu poder de ação. Tomar consciência que o indivíduo pode ser realizado em comum com o bem dos outros é a essência dos direitos. Direitos esses que os povos indígenas têm e devem ser garantidos nesse Referencial Curricular Banzaêense.

A educação é uma parte holística e significativa da vida de qualquer indivíduo. É o processo de acesso ao conhecimento que auxilia na construção de uma personalidade proficiente, melhorando, em última instância, a qualidade de vida. Sendo um país multicultural, o Brasil, em sua Carta Magna, considera que os indígenas são uma “[...] organização social” que deve ter seus aspectos identitários e culturas preservados, inclusive no que diz respeito às suas línguas maternas.

Em seu sentido técnico, a educação é um processo pelo qual a sociedade deliberadamente transmite seus conhecimentos, habilidades e valores acumulados de uma geração para outra. A educação é a base para o desenvolvimento e capacitação de todos da nação. Ela desempenha um papel vital na compreensão e participação no dia a dia de atividades do mundo contemporâneo. Ele pode colaborar para a formação do caráter de alguém e desempenha um papel significativo ao transmitir a própria cultura, crença e valores aos outros na sociedade. No caso da Educação Escolar Indígena, esse Referencial busca proporcionar para as populações que se reconhecem como indígenas o resgate e, ao mesmo tempo, a preservação de suas identidades ao tempo que garantirá acesso ao conhecimento histórico e científico que foi produzido

pela humanidade ao longo dos tempos.

O desenvolvimento de uma nação não é medido pelos edifícios que ela construiu ou estradas que pavimentou, pontes que ergueu, mas pelos recursos humanos, tendo se desenvolvido por meio de um sistema educacional bem definido. Apesar as instalações físicas são geralmente importantes, pois são precíguas e valiosas. Na ausência de educação adequada, a nação dificilmente pode desenvolver estes e mantê-los. No sentido de prever a qualificação de profissionais da educação capazes de atuar nessa modalidade de ensino, esse Referencial garante, através dos pressupostos de formação continuada, que sejam ofertados cursos de qualificação não somente para os profissionais que atuam nessa modalidade, mas também para os demais servidores do Sistema de Ensino a fim de que a prática pedagógica seja cada vez mais assertiva e tenham garantidos todos os direitos de aprendizagem dos estudantes. Admitir francamente a importância da educação não requer qualquer ênfase. O objetivo fundamental da educação é transfigurar o ser humano personalidade em um padrão de perfeição por meio de um processo sintético de desenvolvimento do corpo, o enriquecimento da mente, a sublimação das emoções e a iluminação do espírito. É uma preparação para viver e viver, aqui e no além. Para citar um antigo ditado sânscrito<sup>4</sup>: “A educação leva à liberação — liberação da ignorância que envolve a mente; liberação de superstição que cega a visão da verdade ou, na fala de Paulo Freire, onde a educação é libertadora e emancipatória, uma vez que sensibiliza e conscientiza, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, sendo um processo mútuo no qual educador e educando aprofundam seus conhecimentos em torno do objeto para poder intervir sobre ele. Além disso, serão também consideradas, para fins de operacionalização desse Referencial, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento de Escolas Indígenas, assegurando, assim, a autonomia pedagógica e curricular desses espaços educativos.

Com base nestas afirmativas, temos a compreensão que o crescimento da sociedade não é possível sem educação. É por esta razão que quase todos os educadores eminentes concordaram unanimemente que a educação é o pilar sobre o qual reside todo o tecido da nação. Se uma sociedade é formada por contrato ou comunicação, a educação desempenha seu papel vital na preservação e transmissão dos valores sociais. O caminho pelo qual eles são transmitidos os conhecimentos e saberes é por um meio educacional e o processo através das pessoas é trazido formados e conscientes de seus direitos e deveres são sociais. Um ser humano não social se torna social por meio de um processo educacional e, portanto, a educação é

chamada de processo social. Ela prepara a criança para a vida adulta, na qual ela estará em uma posição para cumprir sua responsabilidade pela vida adulta. Segundo o DCRB (2019, p. 51),

Os principais objetivos da Educação Escolar Indígena são a valorização das culturas dos povos indígenas, a formação e manutenção de sua diversidade, a afirmação das identidades étnicas e a consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma pelos povos indígenas, entre outros.

A educação foi definida como “[...] um processo de desenvolvimento em que consiste na passagem do ser humano desde a infância até a maturidade, o processo por que ele se adota gradualmente de várias maneiras para seu físico e espiritual meio Ambiente”. Conforme tal definição, a capacidade de adaptação social significa o desenvolvimento de qualidades sociais como cooperação, coordenação entre grupos e comunidades. Considerando a Educação Escolar Indígena e as especificidades de suas práticas pedagógicas, não que ser observadas, no contexto dessas escolas, ações que respeitem as perspectivas religiosas, culturais, econômicas e sociais da população indígena, voltando atenção especial para os saberes locais e, sobretudo, relacionados à memória oral.

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos cumpriu o propósito de Educação como

A educação deve ser direcionada ao pleno desenvolvimento do ser humano personalidade e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Deve promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupo racial ou religioso, e deve promover as atividades do Nações Unidas para a manutenção da paz.

Colaborando, no âmbito nacional, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sendo assim, concluímos que, segundo a maior lei do Brasil, a Constituição Federal, a educação é um direito básico, para todos os cidadãos, independente de classe econômica, religião ou etnia, sendo dever do estado oferecer e manter a manutenção e, por sua vez, a família tem o dever de auxiliar e manter, fiscalizar e colaborar com o seu funcionamento, deste modo, a educação será um aporte para qualificação das pessoas para sua inserção na sociedade e qualificação para o mercado de trabalho, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e desenvolvimento pessoal. Em suma, e através dessas garantias, a construção e exercício de um currículo vivo que dê conta de atender às necessidades da comunidade.

A educação escolar indígena assume no Brasil um importante papel social, político e emancipador, por meio de um sistema específico e diferenciado de ensino. As perspectivas pedagógicas das escolas indígenas estão relacionadas ao contexto de reconhecimento e de valorização das culturas e resgate identitário de cada etnia indígena.

Uma das características primordiais para uma educação indígena está sistematizada na organização curricular tradicional vinculada à interculturalidade, considerando os mais diversos territórios identitários, possibilitando aos indígenas o instituto de sujeitos de direitos de seus próprios saberes e de difusão de sua cultura no arcabouço institucional do Estado democrático brasileiro, sem desviar-se de sua contestação quando lhes é forjada uma identidade nacional.

A perspectiva da Educação Escolar Indígena acontece em unidades educacionais registradas em suas terras e culturas, dotadas de uma realidade singular, onde, dependendo da sua localização no território brasileiro, há um conjunto de realidades totalmente distintas, de modo que torna-se necessária uma sistematização pedagógica própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada etnia, povos ou comunidades à qual pertence, havendo uma necessidade de organização e formação específica na estrutura educacional, desde a equipe administrativa, gestão e docente, onde estão protegidos nos princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Ainda tratando acerca da organização espacial, estrutural e no funcionamento das escolas indígenas, é penhorada a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, que estão presentes desde a constituição a LDB, no que diz respeito ao ensino intercultural e bilíngue, objetivando à valorização das culturas dos povos indígenas e à asseveração e manutenção de sua diversidade étnica.

## Introdução

No contexto geral, as escolas têm características tradicionais que se assemelham em diversos territórios, seja nacional ou internacional, que estão fundamentados na reprodução social, econômica e cultural, possibilitando um diálogo ampliado dos conteúdos e aspectos pedagógicos. Entretanto, ao trata de grupos específicos, como povos tradicionais de comunidade do campo, quilombola ou indígena, são excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada.

A política educacional tradicional tem se regulado pela conjectura dominante de que a escola é o principal mecanismo para o acréscimo de uma ordem social democrática e igualitária, e compreendida, ainda, como um expressivo veículo de mobilidade social. Encontram respaldo nesta concepção, as populações do campo, afrodescendente e indígena, por meio das ações socioafirmativas no campo educacional, visando promover a inclusão social e a equidade dos povos discriminados e desfavorecidos pelo sistema educacional e com um grande déficit resultado de uma herança histórica de repressão.

Deste modo, a educação indígena, na perspectiva escolar, passa, a partir dessas premissas, a conceber o foco de discussão no qual se dá a circulação entre identidade, cultura e diferença. Partindo da diversidade, é um dado proeminente, pois a educação escolar indígena labuta com uma enorme multiplicidade de sociedades indígenas, que se constituem e se diferenciam umas das outras seja pelos aspectos históricos, geográficos ou culturais, seja por distintas formas de organização social, linguística, entre outros.

Este modelo de escola tem como pressuposição oferecer contribuições para que os próprios sujeitos enredados no processo de ensino-aprendizagem se adequem e construam suas próprias metodologias, didáticas e pedagogias. Em outras palavras, a educação indígena se concentra, especificamente, no ensino de conhecimento, modelos, métodos e conteúdo indígenas dentro de sistemas educacionais formais ou não formais.

O crescente reconhecimento e uso de métodos de educação indígena pode ser uma resposta à erosão e perda do conhecimento indígena por meio dos processos de colonialismo, globalização e modernidade. As comunidades indígenas são capazes de “[...] recuperar e reavaliar suas línguas e (tradições) e, ao fazê-lo, melhorar o sucesso educacional dos estudantes indígenas”, garantindo, assim, sua sobrevivência como cultura.

### Educação Escolar Indígena e o Referencial Curricular de Banzaê

A Educação Escolar Indígena hoje no município é de responsabilidade do estado da Bahia, mas desenvolvemos projetos que visam se aproximar com a Lei nº 10.639/2003 bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e

Indígena. A Lei e as Diretrizes propõem que se aborde em salas de aula – e como obrigatoriedade – as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, pautados em outras lógicas, bem como outras formas de ensino-aprendizagens descentrado da matriz eurocêntrica, contemplando as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Portanto, o professor ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes das do mundo europeu e trazendo outras perspectivas educacionais e formulando epistemologias, tendo as possibilidades de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes da eurocentradas.

O professor, agindo assim, estará contemplando em suas aulas, em seu planejamento anual ou em seu plano de ensino, outras histórias e outras subjetividades que favorecerão a autoestima e a autoafirmação de populações subalternizadas como de afro-brasileiros e indígenas. Com isso, acreditamos dar um passo a mais no ensino de História e cultura africana e afro-brasileira vinculados à educação para as relações étnico-raciais, por meio de uma proposta de educação que se encaminhe para a promoção de uma sociedade justa, menos desigual, solidificando assim os encaminhamentos propostos nos documentos oficiais.

### Marcos normativos

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p. 56)

Se a lei não pode ser confundida com uma descrição da realidade, a realidade, por seu lado, não pode eludir a existência da lei, que a inflete. Mas lei é, em si mesma, uma forma de realidade: a maneira como parcelas de uma classe dominante representa-se a si mesma a ordem social. (CUNHA, 1992, p. 2)

As epígrafes anteriores nos levam a refletir sobre a importância de conhecer todo o arcabouço legal e, principalmente, de conhecê-lo para buscar a sua execução e garantia para os povos tradicionais.

O modelo educacional indígena diferencia-se dos demais modelos de modo que a educação indígena é responsável pela obtenção das tradições, culturas e saberes específicos do grupo, da etnia à qual o sujeito pertence, por sua vez, o modelo tradicional de educação escolar complementa as informações tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas. Deste modo, o foco do modelo indígena se caracteriza por conta dos conjuntos de elementos de cunho tradicional que envolvem costumes e

saberes de cada etnia, desde os rituais, crenças, entres outros, que são aprendidos e ensinados de modo subjetivo no cotidiano dos envolvidos.

A educação escolar específica dos Povos Indígenas é um direito a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, segundo a legislação nacional que norteia a Educação Escolar Indígena. Adotando o regime de cooperação, posto pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de jurisdição do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios o cumprimento, a fiscalização e a garantia deste direito dos povos indígenas.

Vale salientar que a política educacional guarda relações inerentes com outras políticas e ações, desenvolvidas pela FUNAI e por outros órgãos de governo, voltadas aos povos tradicionais indígenas, como políticas destinadas à gestão territorial, ao desenvolvimento sustentável, à saúde. Por isso, a necessidade de arredondamento dessas ações e políticas convergentes, sob a organização da FUNAI, é basal para o consignar de relações do Estado com os indígenas, que distingam e respeitem a autonomia destes povos e suas dinâmicas próprias de aparelhamento.

Por meio da Constituição Federal de 1988, a garantia da abordagem Indígena está presente em diversas partes (Art. 215, capítulo VIII, entre outros), porém, a educação indígena, abonando a garantia do ensino escolar indígena na categoria bilíngue, está sistematizada no Art. 210, parágrafo 2º, onde descreve que “O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, s/p).

Todavia, o arcabouço legal de normativas, leis e entre outros marcos está organizado fundamentado em leis e decretos, como o Decreto nº. 26, de 04/02/1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, conferindo ao MEC a jurisdição sobre a educação indígena no território brasileiro que, até então, era de encargo e responsabilidade da FUNAI, afóra de criar às Secretarias de Educação dos estados e municípios a responsabilidade anexa ao MEC sobre a educação escolar indígena.

Para além do decreto citado anteriormente, vale destacar a portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16/04/1991, vigorando os condicionamentos da Constituição Federal de 1988, que trata da abonação de oferta da educação escolar indígena de qualidade, diferenciada e laica; assim como o ensino bilíngue; do reconhecimento das instituições escolares e da criação de órgãos normativos para o

acompanhamento e o desenvolvimento da educação indígena; dos recursos financeiros; da formação (inicial e continuada) de professores capacitados e diplomados; da caução de continuação dos estudos em escolas comuns quando este não for oferecido nas escolas indígenas; da garantia de acesso ao material didático e de preferência contextualizado; da isonomia salarial entre professores indígenas e não indígenas; e da determinação da revisão da imagem do indígena, historicamente distorcida e marginalizada, a ser divulgada nas redes de ensino (BRASIL, 1991).

Por sua vez, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também conhecida como Lei nº 9.394, de 20/12/1996 ou denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja no viés público ou privado, contudo, no seu art. 78, trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; I – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Complementando o artigo anterior, no seguinte (art. 79), a LDB faz referência ao desenvolvimento de programas educacionais indígenas:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional da Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; I – manter os programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; I – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Para além da LDB, outro documento legal que é fundamental para o fortalecimento das políticas públicas para os povos tradicionais indígenas é a resolução CNE/CEB nº 002 1999, que implantou as diretrizes curriculares para a formação de professores indígenas para Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal, em nível médio (BRASIL, 1999a). Não esquecendo que a resolução CNE/CEB nº 003 1999 fixa diretrizes nacionais para a organização e o funcionamento das escolas indígenas, produzindo a localização, a freguesia exclusivamente indígena, o ensino bilíngue e a liberdade das escolas indígenas na sua disposição; o respeito pelas distinções culturais de cada comunidade

indígena na organização do ensino; a formação exclusiva para os professores; as capacidades de cada entidade governamental sobre a educação indígena (BRASIL, 1999b).

Outra lei importante foi a lei nº. 10.172, de 09/01/2001, denominada Plano Nacional de Educação – PNE, que aborda a educação indígena como modalidade de ensino, partindo de uma reflexão do histórico da educação indígena, caracterizado pela negação dos direitos e deveres da cultura indígena, levando a uma compreensão de cultura e costumes que não eram deles. Por meio desta lei, as diretrizes para a escola indígena mantiveram o ensino bilíngue, recomendando uma escola diferenciada que valoriza toda a sua subjetividade e diversidade e de qualidade, delegando o papel da docência preferencialmente aos professores e professoras indígenas e prevendo formação coerente e adequada a estes grupos de professores; balizando os objetivos e metas para a educação indígena que incluíam a pertinência da responsabilidade legal sobre a educação indígena aos órgãos públicos, desde Estados e municípios, sob o financiamento do Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

O Ensino Fundamental Indígena adotado pelas diretrizes curriculares para a educação nacional indígena no território brasileiro alvitrou disponibilizar, em 10 anos, educação apropriada aos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o território nacional, expandindo gradativamente a oferta do ensino escolar indígena anos finais do Ensino Fundamental, seja constituída nas escolas indígenas padrão ou pela integralização dos alunos indígenas às escolas tradicionais e comuns, reforçando o ensino escolar indígena no país, criar a classe educacional indígena para afiançar os direitos à educação diferenciada, de qualidade e que valorize a cultura indígena. Seguindo essa lógica, garante a autonomia às escolas indígenas, entre outras metas, que abordam principalmente a regulamentação do ensino escolar indígena.

Além disto, vale destacar que a Lei nº 10.645 de 10/03/2008 veio a alterar-se a lei nº 10.639, que abarcava a temática História e Cultura Afro-brasileira nos documentos curriculares escolares, e estabeleceu a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo nacional, ao lado da história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2008).

Neste contexto educacional, temos o Decreto nº 6.861 de 27/05/2009, que delibera sobre o aparelhamento do sistema educacional indígena no território nacional, gerando a colaboração direta e indireta da comunidade indígena desde a organização do sistema de ensino ou modelo e abordagens que devem ser pensadas para o

desenvolvimento e abordagens dos conteúdos, respeitando sua territorialidade, subjetividade e suas necessidades e especificidades, definindo os objetivos da educação escolar indígena:

- I - Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Seguindo esse princípio, objetiva a garantia da autonomia na sistematização e organização do calendário escolar, com base em:

- Culturas do povo indígena, livre do ano civil;
- A predileção pela língua materna;
- Concretização do acordo da União quanto ao apoio técnico e financeiro;
- Garantia de formação (inicial e continuada) dos professores indígenas;
- A confecção de material pedagógico/didático acatando as variantes linguísticas das línguas indígenas e mesmo da língua portuguesa;
- Sistematização da proposta pedagógica dialogando com atividades escolares em torno de projetos e iniciativas de sustentabilidade, com base nas necessidades da comunidade;
- Estruturação sobre a alimentação escolar indígena a ser planejada de forma a respeitar os costumes da comunidade e o cuidado com a saúde dos alunos;
- Responsabilidade do MEC no acompanhamento e avaliação da educação indígena, assim como os demais órgãos estaduais e municipais e, principalmente, fiscalizando e garantindo a sua execução.

No contexto mais atual, temos como normativa de referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está fundamentada em narrativas de vários estudiosos e pesquisadores da educação, assim como resultado de algumas pesquisas e foi estruturada de modo inverso, uma vez que, na sua gênese, seria criada por meio da colaboração de todos, desde as escolas, secretarias, conselhos, MEC, entre outros, porém, a versão em vigor foi finalizada sem a participação e a representação de todos

os grupos. Deste modo, a BNCC não reflete a realidade das comunidades indígenas e muito menos os anseios e propostas curriculares que fundamentam a escola indígena. Para uma melhor compreensão, a seguir estão sistematizadas algumas normativas que fundamentam este modelo de escola e ensino.

### Fundamentos Pedagógicos

[...] empenham-se para construir uma pedagogia que possa ser “pluricultural”, na medida em que conteúdos das diferentes culturas possam ser trabalhados, superando etnocentrismo, nacionalismo exacerbados ou discriminações racistas. Conscientes ou inconscientemente, os grupos indígenas esperam que a escola os prepare para viver a dinâmica do processo de globalização/diferenciação em que estão envolvidos há muitas gerações. (p.47).

Com base na epígrafe anterior, para pensar em uma proposta pedagógica para uma escola indígena é preciso levar em consideração alguns fatores subjetivos daquela comunidade e, ao mesmo tempo, pensar na autonomia da comunidade e da instituição de ensino, uma vez que um dos fundamentos para esta modalidade está baseado na realidade. Assim, compreendemos que uma Educação Distinta pressupõe formas de exceder o preconceito e homogeneização dos saberes, acercar-se no ensino exclusivo e ementas fundamentais para concretização do proceder na prática educativa.

Segundo as Diretrizes para a Política Educacional de Educação Escolar Indígena (1994, p. 12),

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas.

Tais fundamentos e objetivos estão aos poucos efetivados nas escolas indígenas que fazem o ensino bilíngue e intercultural. Por sua vez, Weigel (1995, p. 47) reforça que algumas repartições e setores públicos ainda corroboram com atitudes etnocêntricas em relação a grupos indígenas, “[...] nos termos de escolarização as instâncias do poder público dispensam aos grupos indígenas mesmo tratamento dado às populações ribeirinhas, considerando os índios como caboclos”. Além disto, temos algumas incoerências em relação às reais necessidades, pois o precário subsídio se dá sem levar em conta as diferenças culturais: o conteúdo do ensino, os livros didáticos, o (des)preparo dos professores é indiferenciado para escolas indígenas e não indígenas.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essas diretrizes estabelecem o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado

pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto no 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB no 7/2010 e Resolução CNE/CEB no 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB no 20/2009 e Resolução CNE/CEB no 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB no 11/2010 e Resolução CNE/CEB no 7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB no 5/2011 e Resolução CNE/CEB no 2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de Educação Básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena um projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e do multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo no 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito

Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

## Dos Princípios da Educação Escolar Indígena

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

- I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I. a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II. a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- III. a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;
- IV. a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo unico A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5o Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino- aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6o Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

#### Banzaê – Terra indígena Kiriri

Área Indígena Kiriri fica a nordeste do estado, em uma zona de transição entre agreste e o sertão. É ocupada por uma população nativa de cerca de 1.200 indivíduos, mas seus 12.300 hectares encontram-se sob intrusão de aproximadamente seis mil posseiros, fator que é fonte de inúmeros conflitos e uma permanente tensão interétnica. Historicamente, os Kiriris foram aldeados por padres jesuítas na segunda metade do século XVII nesse mesmo território, a antiga missão de Saco dos Morcegos.

Constata-se que constituíam um ramo de um grande conjunto de povos que as fontes históricas com pouca precisão, mencionam pelo termo genérico nação Cariri, cujo vários ramos se distribuíam por todo o sendo nordestino, desde o Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte até os limites da chapada diamantina ao centro do estado da Bahia, concentrando-se principalmente às margens do rio São Francisco.

O aldeamento se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo. Assim, os interesses das ordens religiosas sempre estiveram em conflito com os dos grandes criadores de gado que não hesitavam em destruir missões, expulsar os padres e massacrar ou escravizar índios. A sobrevivência de algumas destas missões, como a de Saco dos Morcegos, no caminho que liga o recôncavo baiano e a cidade de Salvador ao rio São Francisco, deveu-se ao fato delas constituírem pontos de apoio para a rota do gado, circulação de mercadorias e viajantes, servindo como estalagens. Os índios aldeados prestavam-se, desse modo, à proteção dessas rotas contra os índios brabos, isto é, índios arredios ao contato que se refugiavam nas caatingas e atacavam os viajantes e o gado.

No final do século XVII, expulsos os jesuítas de todo o Brasil, enfraquecida a importância econômica do gado, mas assegurando um relativo povoamento e controle da região face aos índios arredios que se extinguíam rapidamente, com várias vilas e cidades surgidas, muitas delas em torno de algumas daquelas missões - as aldeias da antiga rota do gado como a de Saco dos Morcegos, são abandonadas à própria sorte. O destino dos índios Kiriri, desde então, tem sido o de disputar, palmo a palmo, cada trato de terra ante a invasão do território da missão por posseiros e grileiros, praticando uma agricultura de subsistência baseada no cultivo da mandioca, do milho e do feijão empurrados para as terrenos menos férteis das encostas e do alto dos tabuleiros que marcam a geografia da área, passaram a vender sua força de trabalho aos fazendeiros que se apossavam gradativamente de seu próprio território, como forma de complementar o provimento de suas necessidades, configurando um sistema de dominação interétnica que apenas nas últimas décadas começou a ser rompido.

Em 1949 sua condição indígena foi reconhecida oficialmente, através da instalação de um Posto Indígena do antigo Serviço de Proteção aos Índios, este pouco ou nada significou em termos de uma política de desintrusão do território, e sua atuação restringiu-se a um assistencialismo precário e quase sempre comprometido com a política clientelista das oligarquias locais.

No início dos anos sessenta, quando passam a contar com o auxílio de organizações não-governamentais como o CIMI e a ANAÍ -Ba, bem como do próprio movimento indígena nacional, os índios Kiriri divisaram a possibilidade de se reorganizarem etnicamente, revertendo o processo de desarticulação política de sua população que, até então, encontrava-se à mercê das imposições dos fazendeiros e políticos locais. Sua reorganização política foi concomitante à retomada de suas tradições culturais, através do reaprendizado do ritual do Toré, que os Kiriri foram buscar

junto aos índios Tuxá (Rodelas-BA), considerados por eles como parentes de outra rama. De fato, as características e elementos simbólicos do Toré, centrados em torno do culto da Jurema, árvore a partir da qual se prepara uma bebida de efeitos psicoativos que promove a incorporação de entidades sobrenaturais denominadas encantadas, correspondia perfeitamente ao que restava da memória de seus antigos rituais e práticas xamanísticas.

#### Retomada da área indígena em Banzaê

O Município de Banzaê está localizado na região Nordeste do estado da Bahia, criado de acordo com a Lei 4.843 de 24/02/89, compreendendo o seu território em mais da metade em área indígena denominada Kiriris, cuja origem é do século XVIII.

Após muitas iniciativas, o Governo Federal reconheceu as terras do aldeamento indígena como de ocupação tradicional e permanente e homologa através do Decreto nº 98.828, de 15 de janeiro de 1990 a sua demarcação administrativa. Uma área, de 12.320 ha, (ou seja, 211 quilômetros quadrados) compreendem 58,4%, da área total do município que é de 21.000 ha.

A desocupação total da área indígena foi concretizada desde 19/03/98, causando muitos conflitos entre índios e não índios. O primeiro povoado a ser desocupado foi o distrito de Mirandela em 1995, três anos depois os índios retomaram o restante da área, ocupando os povoadas de Marcação, Baixa Nova, Segredo, Araçás, Gado Velhaco, Pau Ferro, Baixa da Cangalha e a fazenda Baixa do Juá, causando um crescimento da população na sede do Município, como também uma diminuição da população em geral, pois muitas famílias optaram em morar em outros municípios. O município enfrentou muitas dificuldades com o crescimento da população dentro da sede, como os problemas sociais e econômicos, o desemprego entre outros.

A dieta tradicional do povo Kiriri é baseada em frutas silvestres, caça e peixes, além de algumas culturas, que são cultivadas no sistema da agricultura de sequeiro, como o feijão-de-arranca, o feijão-gandu, o milho e a mandioca, assim como animais de pequeno porte como porco caipira e galinha-da-terra.

A mandioca representa o principal alimento e sistema produtivo. O cultivo é feito em dois períodos; no mês de dezembro aproveitando as trovoadas de final de ano e o mais praticado, durante os meses de julho e agosto. Com a forte seca que provocou longas estiagem nos últimos sete anos, a dinâmica do cultivo vem mudando assim como a produção da mandioca.

A produção da farinha acontece uma vez por ano, reunindo muitas famílias na aldeia Marcação, onde está localizada a única unidade de beneficiamento totalmente mecanizada no Território Indígena, facilitando a produção de farinha de muitas famílias, inclusive de outras aldeias. Durante as “farinhadas” que acontecem nos meses de setembro à novembro, as manivas – a rama da mandioca – são guardadas na sombra ou são enterradas, na espera das chuvas para o seu cultivo e a esperança de uma boa colheita, que acontece aproximadamente um ano depois. As manivas têm um período curto de conservação, sendo necessário o seu plantio em um intervalo de seis meses após a colheita da mandioca, que com a falta das chuvas, se perdem facilmente.

Os homens e os jovens se ocupam da farinha, já as mulheres e jovens formaram um grupo para garantir a geração de renda com a extração da fécula da mandioca para a produção de biscoitos de tapioca, como é conhecido localmente. Além dos biscoitos, as mulheres produzem bolo de aipim, mingau de tapioca, beiju e outros produtos.

Além do beiju, que é feito com a fécula, o sussú é um outro alimento típico que marca a cultura alimentar deste povo, sendo feito com a massa da mandioca – a mesma que é destinada para a produção da farinha – colocada em um tacho e assado de cada lado e é servido como acompanhamento.

Enquanto o biscoito é comercializado nas feiras, para o PNAE e eventos locais, a produção da farinha é destinada principalmente para alimentar as famílias das nove aldeias, promovendo a soberania alimentar. Em ano de chuvas, a farinha é comercializada para outros municípios.

Segundo o Censo Demográfico daquela época Banzaê possuía uma população de 11.021 habitantes onde estavam na sede do município e na zona rural. Do total da população 1.800 habitantes eram índios, ocupando concentrações (aldeias) na área de reserva.





## Educação Escolar Quilombola – EEQ

**Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.**

(FREIRE, 1968, p. 23)

### Introdução

A Educação Escolar Quilombola surge no Brasil a partir das lutas de movimentos negros e comunidades quilombolas por direito à Educação de qualidade para esta parcela da população brasileira que foi historicamente invisibilizada no processo educativo brasileiro em nosso país. Nesse contexto, se torna necessário inicialmente a compreensão do que é uma comunidade quilombola. Seguindo essa premissa temos na Constituição Federal de 1988 a seguinte definição:

**Art. 216.** Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Na mesma linha de definição e complementando este conceito temos no Art. 2 do Decreto 4887/03 que:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Autores locais também estudam e discutem a temática. Podemos destacar os estudos de Miranda (2006), que procuram discorrer sobre a definição de quilombo:

Diversos autores discutem sobre o conceito de quilombo e sobre a história dos quilombos no Brasil, dentre os quais: Rodrigues (1977), Carneiro (1988), Ramos (1979), Freitas (1973), Moura (1999, 2001), Reis e Gomes (1996). A historiografia sobre escravidão tem apontado que muitas das comunidades negras rurais do Brasil – consideradas quilombos contemporâneos – têm trajetórias diferentes: algumas foram formadas por escravos (ou ex-escravos), após a falência de uma fazenda ou plantação nas décadas anteriores à Abolição; outras são frutos de doações de terras por senhores a ex-escravos; algumas, compradas por escravos libertos (que, em alguns casos, haviam comprado sua

própria liberdade); outras, ainda, provêm de doações de terras a escravos que haviam servido ao exército em tempo de guerra ou doações a escravos por ordens religiosas. O que essas comunidades de diversas origens têm em comum, além da cor da pele de seus habitantes, é uma resistência cultural de longas décadas, em um território explorado geralmente pela caça, pesca e agricultura de subsistência, sem subdivisões e escritura oficial (PRICE, 2000, p. 249). (MIRANDA, 2006)

Assim, uma das grandes conquistas dos movimentos negros do campo foi inserir na Constituição Federal o Artigo 68 das Disposições Transitórias, que diz: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Entendendo o que é comunidade Quilombola e sua necessidade de inclusão nas políticas públicas, identificamos que a Educação Escolar Quilombola está ancorada na Lei nº 9.394/96, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004. Esses marcos legais nacionais dizem respeito não apenas aos negros e quilombolas, mas abarcam brasileiras e brasileiros no que concerne ao convívio social, ao respeito e à valorização dos saberes e fazeres históricos, na perspectiva de uma educação étnico-racial.

Enquanto modalidade de Ensino, a Educação Escolar Quilombola caracteriza-se como Educação Básica, amparada na Resolução número 8 de dezembro de 2012 que define em seu Art. 1º suas Diretrizes Curriculares:

I - Organizar precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:  
da memória coletiva;  
das línguas remanescentes;  
dos marcos civilizatórios;  
das práticas culturais;  
das tecnologias e formas de produção do trabalho;  
dos acervos e repertórios orais;  
dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;  
da territorialidade.

É importante salientar que no Município de Banzaê há um total de quinze Comunidades Remanescentes de Quilombos, certificadas entre os anos de 2005 e 2013, pela Fundação Cultural Palmares. Deste total, duas estão em área urbana e treze em área rural e nestas comunidades encontram-se em pleno funcionamento 15 escolas para as quais é urgente pensar uma Educação Escolar emancipadora, antirracista e que contribua para o desenvolvimento pessoal e local destas comunidades, ajudando a superar o estigma a elas imposto pela negação histórica e pelo racismo arraigado, principalmente, nas estruturas sociais e políticas que muito demoraram para reconhecer

e promover a história de homens e mulheres que lutaram e lutam todos os dias para existirem e reexistirem como povo constituinte desta nação. Para tanto, é primordial pensarmos o Currículo Escolar pautado nas Diretrizes da Educação Quilombola e isto significa que:

I - compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância;

II - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

III - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

É salutar lembrar que além das escolas quilombolas que funcionam em suas comunidades, Banzaê conta ainda com escolas quilombolas fora de comunidades de origem, as quais recebem alunos provenientes dessas localidades para dar continuidade aos seus estudos quando esses são aprovados para o Ensino Médio. Neste aspecto, devemos observar o que diz as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola nos parágrafos a seguir:

V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Pensar essa educação de forma efetiva e real deve levar em conta a escuta das diferentes comunidades, sua identidade e sua ancestralidade, como afirma Munanga, citado por Oliveira (2009):

A ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva você tem que estabelecer um vínculo com a ancestralidade; Lá é sua existência como ser individual e coletivo. Então a ancestralidade para nós é muito importante.

Tal definição aponta a necessidade de valorização dos mais velhos, de todo o conhecimento oral acumulado por eles ao longo de suas vivências, ou seja, suas experiências, suas lutas e suas histórias. Demonstrando a importância de tomar decisões partilhadas a partir da escuta dos anciões, indica também a inclusão no calendário escolar dos festejos, das tradições e das celebrações oriundas das comunidades quilombolas, as quais constituem os quilombos e seu povo como únicos.

Tarefas muito importantes que devem ser assumidas pela escola, já que ela configura-se com um espaço de construção do conhecimento, um espaço para as relações sociais e políticas, como guardião da memória e da história que certamente colabora para a formação de identidades que se desejam afirmativas, então, para tal deverá ofertar uma educação para a igualdade racial e para a superação de estigmas impostos pelo racismo às comunidades quilombolas e ao povo negro.

Nesse contexto, vale ressaltar que no ano de 2013 o Estado da Bahia, o qual abriga o maior número de comunidades remanescentes de quilombos (segundo dados da Fundação Palmares), totalizando 748 comunidades, lançou as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola (DCEEQ), cujo objetivo é orientar, entre outros pontos, a elaboração dos currículos para a Educação Quilombola. Neste documento, no Art. 30, defende que O currículo da Educação Escolar Quilombola deve:

V – garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como eixos norteadores do currículo;

VI – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, político e pedagógico atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas; e VII – respeitar a diversidade de gênero e sexual, superando, nas escolas, o machismo e as práticas sexistas: homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e outras. (CEE, 2013, p. 10)

Por sua vez, o Art. 31 do mesmo documento garante que:

Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as necessidades de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as possibilidades de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Sendo assim, para atender a essas especificidades, destaca-se a situação atual do município, quando da escrita deste documento. De acordo com pesquisas no *site* da Fundação Cultura Palmares temos quinze Comunidades Quilombolas Rurais devidamente certificadas, duas comunidades quilombolas urbanas também certificadas e duas comunidades quilombolas urbanas em processo de certificação, aguardando visita técnica da citada fundação. Temos um total de quinze escolas funcionando nestas comunidades quilombolas e três escolas quilombolas funcionando em terras não quilombolas conforme apresentamos no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Dados comunidades quilombolas certificadas e escolas em funcionamento

N	Nome da comunidade	Situação	Data portaria de Certificação	Escola em funcionamento
1	Maria Preta	Certificada	13/11/2012	➤ Escola Municipal Quilombola Maria Preta
2	Piauí	Certificada	07/01/2013	➤ Não há escolas em funcionamento
3	Terra da Lua	Certificada	13/11/2012	➤ Escola Municipal Quilombola Terra da Lua
4	Baixão II	Certificada	07/01/2013	➤ Escola Municipal Quilombola Francisco Teixeira

De acordo com o exposto registramos que o Município de Banzaê agrega na composição de seu território áreas quilombolas rurais. De acordo com essa realidade, a educação pretendida deverá primar pelo combate ao racismo, pelo fortalecimento de identidades e pelo reconhecimento histórico.

Outro conceito importante no bojo desse Referencial Curricular aponta para a necessidade de compreender o conceito de Raça, conforme definições de Silvio Almeida (2019, p. 19):

A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. 1Raça não é um termo fixo, estático. 2 Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por traz da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

Então, são urgentes políticas educacionais voltadas para ações afirmativas. Conforme Gomes, citado por Jesus (2001, p. 39-41:

As Ações Afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego... Em síntese, trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Portanto, para superar as desigualdades históricas a que foram submetidos homens e mulheres que tiveram seus direitos de cidadania ábditos por mais de cinco séculos, é urgente que sejam implementadas políticas afirmativas e um dos caminhos possíveis deve ser pensar no currículo como uma atitude política, voltada para a educação antirracista e promotora do desenvolvimento integral dos sujeitos aprendizes,

para que eles sejam capazes de compreender o seu lugar histórico, contribuir para a superação do passado escravista, lutar por direitos e valorização do lugar de pertencimento, rompendo com os estigmas a que foram submetidos por séculos. Um passado que se faz presente se perpetua e se revela na falta de acesso a direitos e oportunidades de escolhas, afinal, o racismo entendido aqui de acordo com o que diz Silvio Almeida (2019, p. 22) como: “[...] forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

O racismo existe de forma estrutural em nossa sociedade, se apresenta em decorrência da própria estrutura social, tem relações com o processo econômico e político da colonização e está conectado com o modo de existência capitalista e colonizador. Para Almeida (2019, p. 34), a respeito do racismo estrutural:

[...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Portanto, valorizar o indivíduo e sua ancestralidade investindo na preservação da identidade e memória local é o maior desafio a que se propõe a Educação Escolar Quilombola Municipal que deverá pautar-se nos documentos orientadores para a formação do seu currículo, o qual foi construído a muitas mãos, principalmente ouvindo: as comunidades, os professores, os alunos e na escuta sensível dos movimentos sociais também por suas representações em conjunto com o Conselho Municipal de Educação.

Para isso, é importante tomar como ponto de partida a compreensão de como o reconhecimento, o pertencimento e a valorização pode possibilitar o convívio harmônico com a diferença. Não a diferença que segrega, que confunde, que distancia, mas a diferença que soma, que une, que aproxima e faz de todos os Banzaêenses um povo diverso culturalmente.

## Trajetória histórica

Os movimentos negros, ao longo da história, nunca silenciaram, sempre se reinventaram no processo de luta, de insurgência e de mobilização contra as formas de opressão e racismo sofridos pela população afro-brasileira. Embora, a história, no viés hegemônico, tenha se revelado contra essa insurgência, os movimentos negros urbanos “vêm se mobilizando em várias frentes nas últimas décadas”. Diante disso, “surgiu na década de setenta o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial” que, logo depois, passou a se intitular de Movimento Negro Unificado (MNU), influenciado pelas organizações negras norte-americanas, tendo por objetivo contestar a “ideia de que se vivia uma democracia racial brasileira, ideia que os militares adotaram na década de 1970”. “Pressionados por essa mobilização, alguns políticos (de esquerda, e mais tarde mesmo os de direita) segmentos da Igreja Católica e sindicatos começaram a rever suas convicções que até então percebiam as desigualdades sociais e o racismo como fruto do sistema capitalista e que por meio do socialismo seria possível superá-lo.

Historicamente, a maioria dos movimentos sociais e as organizações negras têm base principalmente urbana. Entretanto, a área rural não se manteve passiva e se mostrou ativa principalmente através da participação no Movimento dos Sem Terra (MST). Já os negros do campo são protagonistas em outras frentes e contribuem com a mobilização das comunidades remanescentes de quilombo.

## Quilombos do/no campo

Falar dos quilombos do campo em Banzaê é falar de suas conquistas que podem ser percebidas pelas 04 comunidades que já foram autodeclaradas, reconhecidas e certificadas conforme pode ser verificado no Quadro 1.

Assim,

O que particulariza as comunidades negras rurais é o processo através do qual elas tomaram posse da área que hoje habitam, elemento fundamental para se entender a formação do grupo, sobretudo as suas estratégias de preservação no espaço territorial. É enquanto ocupante de um território que o grupo se reproduz cultural, política e simbolicamente como organização distinta no meio rural. (SANTOS SILVA, 1999, p. 7)

As características que marcam as comunidades negras do/no campo são os laços familiares, a dinâmica da reprodução cultural desses grupos, o trabalho coletivo e a solidariedade, como nos diz o ditado popular destas comunidades: “Quando um chora todos choram”.

Origem das comunidades quilombolas a partir de relatos orais e documentação escrita  
– Transcrição dos documentos e narrativas.

Na roda... a história que surge...

### ❖ Terra da Lua

Historia da família do Sr. Manoel Domingos santos e Sra. Patrícia Madalena de Jesus (esposa do Sr. Manoel) Nasceu na escravidão em uma fazenda de engenho próximo ao Rio Itapicuru, divisa com o estado de Sergipe. Depois foi vendido para uma fazendeira da Boa Hora, município de Ribera do Amparo-Ba em frente da Igreja pelo fazendeiro Venâncio, onde este tinha vários engenhos e vários escravos. O Sr. Manoel Faleceu deixando poucos filhos, um deles se chamava **Tomas Manoel santos** o mesmo trabalhou muitos anos neste engenho. Casou-se com a Sra. **Arlinda Maria de Jesus** que trabalhava na mesma fazenda onde tiveram 22 filhos. Com o falecimento do patrão ele conseguiu fugir com sua família. Já tinha filho casado mas acompanhou sua fuga. Na fuga pararam em uma fazenda Chamada suspiro, para descansar. O dono da fazenda chamou para trabalhar não mais como escravo, ele aceitou. Alguns anos depois o fazendeiro queria escravizá-lo, ele não aceitou e foi embora para uma gruta com toda sua família, alguns quilômetros depois da fazenda. Ali se acamparam debaixo de árvores e taipa de palhas por alguns anos. A gruta tinha uma nascente que era conhecida como Pedra d'água ate alguns anos. Depois de muito tempo passou a ser Terra da lua por morarem em um alto que muito se via a lua . A base da alimentação era caça, farinha de sossu, e mandioca brava. O Sr. Tomas morreu em 25/09/1983 com aproximadamente 80 anos, pois ele não tinha conhecimento da data de nascimento dele e nem dos filhos. Dona Arlinda Maria de Jesus, nasceu em 15/06/1918 e Morreu em 28/02/1992, Tiveram 22 filhos, 140 netos, 50 bisnetos e 5 tataranetos. O filho mais velho João Tomás dos Santos, conhecido como João carreiro teve Três (3) mulheres e 36 filhos, permanece vivo para contar a historia. O casso conhecido como Zé carreiro teve 21 filhos e faleceu com um acidente elétrico. A família ainda permanece com algumas tradições e um grau de parentesco muito próximo.

### ❖ **Maria Preta**

Desde 1898 a comunidade de Maria Preta é composta por uma diversidade de raças sendo a maioria descendente de negros quilombolas. A comunidade recebeu esse nome por ter morado uma senhora Negra chamada Maria Preta, daí o nome da mesma. Logo após veio a família do Senhor Marcelino essa população viveu em grandes dificuldades principalmente financeiras para sua subsistência. As famílias cultivavam em pequena quantidade de plantação de mandioca, milho, feijão e suas criações eram porcos, galinhas e ovelhas. Fazendo também os animais nativos como o veado, gato-do-mato entre outros. As suas principais fonte de renda vinha do Ouricuri a qual as famílias faziam cocada ou vendiam o próprio produto fora da comunidade. Outras fontes de renda vinham da construção das panelas de barro, potes aribés tudo feito de barro extraído próximo da comunidade. Outras atividades era a construção de vassouras, peneiras toda a matéria-prima extraída da localidade.

As dificuldades eram grandes, porém esse povo guerreiro não desanimava... as suas festas são sempre comemoradas durante o ano com grande alegria. O natal é comemorado com a novena, os festejos de São Pedro no dia 29 de junho e São João aos dias 23 e 24 onde todos se reúnem para acender as fogueiras com grande na animação de sanfona, violão, pandeiro, berimbau, tambores, triângulo. No dia 13 do mês de maio é comemorada a novena de Nossa Senhora de Fátima Padroeira da comunidade. Nos dias 1 e 4 de outubro é realizado o tríduo em homenagem a São Francisco de Assis e no dia 20 de novembro é realizada apresentações culturais palestras evidenciando a Consciência Negra. A comunidade se organiza com outras comunidades Quilombolas do município e Serradinha, município de Fátima, com isso a comunidade visa resgatar suas culturas que se encontram esquecido principalmente na questão artesanal a qual a comunidade tinha seus costumes de construir seus próprios utensílios.

### ❖ **Baixão II**

As famílias contam que a comunidade surgiu com a chegada do senhor Júlio Souza e seu irmão Zé Viana de Souza, Alvinópolis Viana de Souza que chegaram depois dele, mais não sabem de onde vieram essas famílias. O depoimento do senhor José Viana de Souza confirma essa informação:

"Rapaz a gente não sabe como foi que meu avô chegou aqui não. Ele contava que passado um tempo em Sergipe, mas não disse por que veio pra cá".

As famílias não sabem dizer com certeza a origem do nome da comunidade, acreditam que por ter sido por causa da localização das primeiras casas. Elas estavam situadas em terreno cercado por serras e talhados muito alto, com uma única entrada e saída na comunidade. Os moradores, daquela época, eram parentes e da raça negra, pois no início os casais, aconteceram entre os familiares, primas, conforme dona Maria dos Santos de Souza:

"Oi aqui só tinha essas famílias: a do meu pai e de meus tios, oi não tinha jeito, brincava todo mundo junto. Faziam farras e nós tava juntos, só tinha que dá casamento".

Os moradores mais velhos dizem que em volta da comunidade era tudo mata e que dela tiravam a lenha para cozinhar e fazer farinha.

Segundo as famílias, no início da comunidade, havia um vizinho, o senhor "Totonho" da Campinas de Seu Dias. Ele era maior fazendeiro da região. Possui muito dinheiro e os moradores mais velhos o chamavam de Banco do Brasil, pois, naquela região, era ele quem pagava melhor o dia de trabalho, sempre tinha serviço e quando alguém ia pedir dinheiro emprestado nunca voltava de mãos vazias.

Dizem os moradores que, naquela época, os trabalhos eram feitos com todos juntos. A essa organização davam o nome de batalhão. De acordo com relatos das famílias, vivam do cultivo da mandioca, do feijão, do milho da abóbora e do quilombo. Essas atividades eram feitas no inverno porque no verão as chuvas eram poucas. No período mais quente do ano, as pessoas faziam farinha, limpavam os pastos e trabalhavam nas propriedades dos fazendeiros da região.

No período de fazer a farinha juntavam as famílias todo o trabalho era junto. Quando terminava a farinhada de uma família iam fazer a de outra até que todos tivessem com a sua farinha no saco. Seu José Viana de Souza relembra, saudoso, daquela época:

"Aqui não tinha negócio de pagar a trabalhador não. Para relatar a mandioca notavam a mulher mais bonita que era para os cabras ficar tudo afoito. A mulher sentava na banca e enchia a pernas de mandioca, dois cabras no "profere", que naquele tempo não tinha motor e era só, "O empurrado a mandioca nós homens, tinha uma que empurrava devagar, mais tinham outras que os homens não aguentavam não, que elas empurravam sem dó".

Cultivo do feijão não era diferente. A plantação por meio de batalhão e a obrigação do serviço era da alimentação ao grupo. A mesma coisa acontecia da colheita, rancavam o feijão e no dia de bater convidavam as outras famílias e faziam todo o trabalho. Nova mente seu José Viana de Souza: As batatas de feijão eram muito animadas, terminavam o terreno de um, iam bater o feijão do outro". E dona Usiminas Gonçalves dos Santos acrescenta:

"Não era bem assim, que eu não mexia, peneirava e a algumas mulheres também batia feijão, agora os homens que peneirava eram muito pouco. Era muito animado, tinha uma pontinha no meio para animar a turma e não paravam, era cantando, o suor descendo e o coro comendo".

As famílias contam que toda a produção era transportada, principalmente pelo jegue. O burro e cavalo eram mais usados para transportar pessoas, como diz o senhor Merino Viana de Souza filho de Júlio Souza, primeiro morador da comunidade:

Meu pai me montava no jeguinho, eu era pequeno, me botava encima da cangalha. Nois ia comprar rapadura em Pombal para vender aqui no Baixão. A gente vinha pelo Curral Falso e lá tinha gente esperando nois para comprar. Quando a gente chegava aqui só tinha pouquinho e o povo esperando. Aí tinha que dividir e vender o pedaço pra cada um".

Na comunidade não existia escola. Havia uma na comunidade vizinha, Campinas de Seu Dias, porém bem todas as crianças estudavam. Havia aulas o dia inteiro porque a casa onde funcionava a escola ficava distante das residências das crianças, mas não fornecia merenda, por isso os meninos levavam a comida em uma "sacolinha". Diz Merino Viana de Souza, filho de Júlio Souza.

Oi era assim: a gente saía cedo e levava uma mochilinha de comida e deixava lá na mata pendurada no pé de cambucar para meio dia a gente ir comer, mais tinham uns malandros que as vezes ia chupar cambucá ou caçar e viam nossa sacolinha pendurada, pegavam e derramavam. Quando a gente saía que ia comer chegava lá nada de comida. Aí a gente voltava com fome".

De acordo com as famílias, poucas pessoas continuaram os estudos, pois precisavam trabalhar com seus pais ajudar a manter a casa e também porque, na época, os mais velhos achavam que o trabalho era mais importante mais que a escola, por isso, na comunidade, são poucas pessoas mais velhas que sabem ler e escrever.

As festas tradicionais das comunidades são: a festa de (N.S. das Dores) dia 15 de setembro, São Benedito, São João, Natal, Reisados, procissão de Santa Luzia, caruru, danças da cílios, samba de roda. (algumas acompanham festas em outras comunidades). Quando promove algum leilão, realiza também um animado forró.

Na agricultura, as culturas tradicionais plantadas nas comunidades, são o feijão de arrancar, e corda, cajueiro, mangá, jaqueira, hortaliças e plantas medicinais. Além disso, cultiva também menor quantidade o milho, a palma, o capim, o andu é outros.

As famílias trabalham por diária para sustentar os filhos, como afirma a Sra. Ângela Maria Andrade dos Santos.

As pessoas mais idosas dizem que no Baixão II é Piauí, o povo já passou por muita precisão não tinha o que comer e hoje está melhor um pouco às famílias recebem os programas do governo federal.

Os pais muito severos, ainda assim permitiam que as filhas visitassem as comunidades vizinhas e participassem de algum forró e dança de roda. Quanto ao namoro, este era mais reprimido. As comunidade de Piauí e Baixão II estão localizadas a vinte quilômetros da sede município de Banzaê, com 270 pessoas em 72 famílias. As comunidades de Piauí e Baixão II estão próximas e mantém relacionamento com as seguintes comunidades: Miroror, Campinas de Seu Dias, Baixão I, Camamum é Massaranduba. Todas situadas no município de Banzaê.

Obs: assim como as comunidades de Terra da Lua e Maria Preta. No Baixão II e Piauí, as famílias que moram, não possuem terra. Algumas tem menos de 1 hectare. As terras comunidades estão nas mãos de sede do município e vinhos das comunidades.

#### ❖ **Piauí**

Na comunidade de Piauí as famílias contam que um dos primeiros moradores foi o senhor Oscar Souza Gama, dono de grande parte dos terrenos. Ele possui a muitos recursos e gostava de ajudar o povo. Por esses motivos muita gente vinha trabalhar em suas terras. Quando um trabalhador ficava muito tempo na propriedade, ele doava uma área de terra, com uma casa para morar por conta própria. O terreno onde foi construído à escola também foi doado por seu Oscar.

Aos poucos foram chegando outras pessoas na localização. O senhor José Pedro da Gama veio da Pedra Furada, comunidade do Verissimo, comunidade de Ribeira do Pombal nos conta como foi para no Piauí:

"Eu tinha uma tia que morava aqui é uma vez que vim passear na casa dela acabei conhecendo uma moça que gostando dela decidir vim morar aqui e a moça hoje é minha esposa".

Quando os primeiros moradores chegaram os terrenos eram todos cobertos de mata e tinha muita caça como o tamandu, cutia, peba, gambá, guaxinim, teiú, cachorro, Coelho, gato do mato, nambu, sariema e perdiz. José Ednaldo Viana de Souza conta como esses animais contribuíram na alimentação das famílias.

### Marcos Normativos

[...] um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (GONÇALVES; SILVA, 2004, p. 12)

Refletir sobre políticas públicas e falar sobre as desigualdades sociais vivenciadas pela maioria da população brasileira é visualizar no decorrer da história a supremacia de um grupo em detrimento dos outros, ou seja, ver a história de uma nação contada a partir de um único ponto de vista: o dos colonizadores, de modo que essa visão ao longo dos anos exclui a participação e a importância de vários povos na construção da nossa identidade como nação pluricultural.

No Campo Educacional este conflito é evidente, já que educação é palco de disputa de poder, assim, nesse conflito de interesses e construção de identidade no campo educacional tivemos diversos marcos legais, entre ele destacamos a LDB de 1996, que representa um grande avanço nas conquistas educacionais, uma vez que se apresenta como forma de garantir o direito de toda população à educação gratuita e de qualidade e ainda como forma de valorizar os profissionais da educação, estabelecendo o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos.

Doze anos após a aprovação da LDB 9394/96, uma outra conquista educacional se concretiza, desta vez a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro 2003, que altera a 9.394/1996 no tocante à obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura afro-brasileira como forma de reparação e inclusão de uma nova visão da nossa história. Cinco anos passados, entra em vigor a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que, por sua vez, amplia a abrangência da Lei 10639/03 e inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena, ampliando para o estudo da História tanto afro-brasileira quanto

indígena, ocorrendo, assim, a inclusão de outros pontos de vista na história, demonstrando contribuições e lutas de outros povos na construção do Brasil, isto é, uma forma de reparação. Nesse sentido,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 14)

Essas leis estão dispostas em nível nacional, porém, estados e municípios também podem orientar seus sistemas a partir das orientações nacionais, assim sendo, especificando os documentos normativos do Estado da Bahia, destacamos a Resolução nº 68/2013 do Conselho Estadual de Educação que “Estabelece normas complementares para implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia”.

No que diz respeito às normativas próprias do Município de Banzaê, alguns avanços foram notados já no ano de 2015 como a aprovação do PME – Plano Municipal de Educação que estabelece as normas complementares para a inclusão no Sistema Municipal de Ensino das disposições da Lei 11645 nas aulas regulares, além da Matriz Curricular e dá outras providências para organizar os conteúdos programáticos de forma interdisciplinar e transversal e cria a Disciplina Sociedade e Cultura para as escolas municipais compondo a parte diversificada do currículo.

#### Dos princípios da Educação Escolar Quilombola

Promover Educação antirracista, inclusiva e que promova os saberes construídos pelas populações indígenas e quilombolas é possível e papel de todos. Para isso, é necessário observar os princípios propostos pelas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e pelas Diretrizes da Educação das Relações Étnico-raciais e pensar que diálogos podem ser feitos a partir destes documentos normativos na ação educativa e é com este objetivo que são reforçados nesse Referencial esses princípios das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola e Educação das relações Étnico-raciais

objetivando tornar o acesso a essa política de inclusão através de um processo mais rápido e dinâmico enquanto nos aprofundamos também nas demais orientações curriculares. Desta forma, importa observar o Art. 7º: “A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios”:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- II - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- III - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial;
- IV - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- V - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VI - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- VII - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- VIII - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- IX - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- X - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XI - superação de toda e qualquer prática de sexíssimo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XII - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XIII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XIV - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XV - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XVI - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero; (BRASIL, 2013, p. 3)

Organizar o Currículo da Educação Escolar Quilombola de acordo com tais princípios evidencia o entendimento de que a identidade, o pertencimento e o reconhecimento devem permear as relações e os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento integral dos sujeitos para que a partir de sua formação, no sentido de reduzir a desproporcionalidade estatística que coloca o negro em situações de exclusão ou dificuldade de acesso, permanência e sucesso escolar ante outras populações, tais princípios antirracistas possam colaborar com processos

de fortalecimento individual e comunitário dos estudantes do município e que estes sejam aptos para escolher e definir trajetórias.

### Princípios da educação antirracista

Os Princípios para Educação Antirracista devem primar pelo estabelecimento de relações saudáveis e respeitadas entre todos os componentes que constituem a unidade escolar. Devem, ainda, assegurar reconhecimentos e valorização histórica, combate ao racismo e produção de conhecimento que desenvolvam nos educandos o orgulho de seu pertencimento étnico, assegurando-lhes direitos garantidos e suas identidades valorizadas. Tais premissas devem ser perseguidas a partir dos seguintes princípios:

### Consciência política e histórica da diversidade

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;

- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;

- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;

- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;

- o combate à privação e violação de direitos;

- a ampliação do acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;

- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Consoante a essa perspectiva, o Referencial Curricular Banzaêense se constitui como uma base para que os contextos escolares, sobretudo as questões curriculares, incorporem todas as faces e complexidades inerentes às diversidades étnicas que compõem o público escolar, mas não só, que colabore para o fomento e expansão de práticas pedagógicas que reforcem e valorizem as identidades de todos os estudantes.

#### Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

Esse princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;

- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;

- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das

diferenças;

- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marca da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;

- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Cientes da necessidade de ampliação da democracia a partir do contexto educativo e, sobretudo, do reconhecimento das pautas relacionadas às diversidades, esse Referencial está direcionado para atuar de modo assertivo na superação de todas as formas de preconceito e estereótipos que insistem em povoar o cenário educativo.

## Fundamentos Pedagógicos

Inúmeras vezes, durante a realização de *lives* e encontros de estudo e discussão para sistematização das propostas para o texto do Referencial Curricular Banzaêense, ecoaram afirmações dos professores/especialistas dando conta de questionar a respeito da necessidade de transgredir o campo curricular, ir além do que já está proposto pela Base Nacional Comum Curricular e contemplar conteúdos, propostas metodológicas e práticas pedagógicas que incluíssem, sobretudo, a perspectiva dos atores do campo e das comunidades quilombolas e indígenas, fato esse que provoca um pensar a respeito de que propostas didático-metodológicas contemplariam os mais diferentes saberes e fazeres, modos de existir, reexistir e viver destas comunidades. Tão logo se impõem esse necessário conflito, dão-se conta que transgredir é uma variável possível no fazer diário de cada professor, porém, não antes de refletir sobre: o que fazer? Por que fazer? Para quem e com quem fazer? Esta última pergunta despertou, no grupo de estudo responsável por esta sistematização, a necessidade de retomar os estudos a respeito das correntes pedagógicas: histórico-crítica, educação popular e socialista escolhidas como possível caminho para transpor o que está posto

e construir para além das expectativas orientadas por esta escrita com base nos pressupostos da BNCC. Assim, bebendo na fonte de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e Moysé Pistrack incorre-se, talvez, no perigo de cometer incoerências teóricas, contudo, é na prática da reflexão-ação-reflexão que é possível encontrar os caminhos que melhor conduzem ao sucesso, assumir o risco de pensar ao longo desta estrada e corrigir o percurso desta caminhada rumo à construção de uma base curricular adequada e que garanta os direitos de aprendizagens de todos os sujeitos Banzaênses.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1995) defende, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, que a educação é o meio para a superação do oprimido e do opressor, pois, para ele a educação tem que servir como um agente revolucionário. Meio capaz de produzir uma revolução social, a educação não deve ajudar a promover um conformismo social. A Educação deve levar o aluno a pensar, a raciocinar, a buscar soluções para seus problemas de forma tal que o oprimido, tomando consciência de seu papel, não assuma o papel de opressor.

Construir um meio social mais humano e mais justo é um dever coletivo, feito em conjunto, já que o homem é, por natureza, um ser social. Paulo Freire nos ensina ainda que o docente precisa se conscientizar do seu papel de inserir o educando no mundo real, entendendo, inclusive, toda a problemática que há ao redor dos educandos, a exemplo do preconceito, da discriminação e das opressões sociais. O Professor deve ainda superar a visão bancária de educação, deve abandonar o papel de mero transmissor e junto com o aluno ensinar e aprender, e, assim, na troca entre ambos construir a educação que servirá como base para a transformação e para a revolução. Criar, através do diálogo, mecanismos que possibilitem ao aluno compreender que ele é o agente transformador de sua própria história, aproximar a pedagogia de Paulo Freire do projeto de Educação Quilombola para o Sistema Municipal de Banzaê, já que centra na dialogicidade a possibilidade de uma educação cuja prática vise à liberdade: liberdade de pensamento, liberdade de escolha, liberdade de ação e o respeito ao ser humano.

Outro aporte possível para uma educação transformadora é a Pedagogia Histórico- Crítica de Dermeval Saviani, já que para ele o papel da escola é possibilitar ao aluno a cultura letrada, ensinar o que foi produzido pela humanidade a partir do momento em que esta humanidade passou a se relacionar e produzir social, histórica e cientificamente pela humanidade.

Com Moysei Pistrak, a partir do livro Fundamentos da Escola do trabalho, é possível entender que para transformar a escola e colocá-la a serviço da transformação social não basta alterar os conteúdos que nela são ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento. É preciso fazer da escola um espaço coerente com os objetivos de formação dos cidadãos para que esses sejam capazes de participar da construção da nova sociedade. Pistrak nos ensina ainda que é preciso esperar dos educandos que esses saibam lutar e saibam construir uma sociedade melhor. Assim, a escola deve ser educadora do povo, deixando de ser prioridade das elites.

Outra questão muito atual proposta por Moisey Pistrak é que Educação é muito mais do que Ensino, sendo necessário passar dos programas aos planos de vida onde trabalho, estudo, cultura e política fazem parte de um mesmo programa de formação. Importante é perceber que a escola não prepara para a vida; a escola é a própria vida acontecendo, por isso, devemos construir uma pedagogia da ação que esteja ligada aos movimentos sociais e ao mundo do trabalho.

Ainda segundo Pistrak, pensar no modelo de escola que valorize a auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico e participação autônoma, coletiva, ativa e produtiva das crianças e dos jovens nos processos de estudo, de trabalho e de gestão escolar, onde a organização aconteça de baixo para cima, tutelada por um professor e onde o método de ensino seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade é tornar possível uma educação revolucionária, com proposta pedagógica revolucionária para práticas pedagógicas também revolucionárias.

Utilizaremos também como fundamentos os ensinamentos de Miguel Arroyo com quem aprendemos que precisamos transgredir, buscar outros caminhos para a construção de novas propostas, permitindo que professores, alunos, pais de alunos e demais membros da comunidade escolar possam opinar e serem ouvidos sobre o que ensinar e aprender. Segundo Arroyo (2011, p. 17):

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Tratando da Educação Escolar Quilombola, romper com essas estruturas fechadas é ponto primordial para a valorização dos saberes locais, dos saberes

tradicionais e dos saberes ancestrais, pois, dessa maneira estaremos construindo um currículo enriquecido pelas múltiplas formas de conceber o mundo de forma tal que abra possibilidades para a captação de conhecimentos diferentes daqueles que foram consagrados durante séculos como universais e que sempre tiveram lugar de destaque na escola tradicional.

### Práticas pedagógicas para a Educação Quilombola

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as dores e os medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros e, então, decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Quem é negro ou tem filhos negros sente na pele todos os dias o peso que o racismo continua exercendo na sociedade. Embora uma parcela da população esteja cada vez mais atenta ao tema, há ainda um caminho muito longo a ser percorrido para eliminá-lo.

Pesquisas têm revelado a verdadeira realidade das relações raciais no Brasil, uma realidade na qual o negro é excluído em todos os segmentos da sociedade. É necessário colaborar para a reconstrução histórico-cultural do povo africano, é preciso agir sistematicamente para reverter esse quadro de injustiça e desigualdades raciais e sociais, eliminar esse racismo perverso e extremamente eficiente, dissimulado, mascarado, velado, reconhecê-los como atores sociais atuantes do ponto de vista individual e coletivo no processo de recuperação e reconstrução de sua identidade cultural. Para que isto realmente aconteça, torna-se preciso que não apenas os negros incorporem este papel e esta missão através de movimentos negros isolados, uma vez que estes movimentos já existem, mas a sociedade como um todo, enfatizando a colaboração dos educadores do nosso município, estado e nação.

Fernandes (1972 p. 161-162) nos esclarece:

A simples negligência de problemas culturais, étnicos e raciais numa sociedade nacional tão heterogênea indica que o impulso para a preservação da desigualdade é mais poderoso que o impulso oposto, na direção da igualdade crescente. [...] Nenhuma democracia será possível se tivermos uma linguagem “aberta” e um comportamento “fechado”.

Não cabe mais ignorar o fato de que as contribuições histórico-civilizatórias das populações africanas e afrodescendentes na construção da nação brasileira, em

especial, no estado da Bahia, foram as bases que sustentaram e sustentam a nossa especificidade como um povo que, apesar da persistência deletéria do racismo, destaca-se pela sua multiculturalidade. A nação brasileira é formada por uma sociedade multirracial; quando se fala no negro, se fala no brasileiro, no cidadão, no ser humano.

Em Banzaê, são inúmeros sujeitos que, diante de um passado de imposições raciais e nefasto legado escravista, tiveram que impetrar uma luta diária para se colocarem visíveis na sociedade. Antônio Vieira, poeta negro Banzaêense, escreve, em 1980, apud Barbosa (2019, p. 132):

Nasci pobre  
E vou morrer miserável! Não quero que meus frutos  
Sejam tão maltratados que nem eu  
que sejam uns negrinhos instáveis como seu pai nasceu  
Quero-os gente.  
Importantes e descentes  
tais quais outros brasileiros Gente, tal qual não fui, Nem sou, eu. (...)

De fato, os descendentes dos mercadores de escravos, assim como os descendentes de escravocratas, não têm culpa das atrocidades cometidas por seus antepassados, porém, possuem o dever de lutar unidos por aqueles que ainda são mantidos à margem da sociedade e dos direitos fundamentais contra todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito e racismo.

O estado-nação, valendo-se da educação, um dos seus principais aparelhos ideológicos, deve auxiliar na construção de relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. De acordo com especialistas em questões raciais, uma das saídas para o combate ao racismo está em enfrentar as desigualdades raciais que estão presentes no ambiente escolar. A escola/educação sendo uma formadora de ideologias, divulgadora de conhecimentos e posturas, se torna um dos veículos capazes de contribuir significativamente para o combate ou a consolidação do preconceito racial existente em nossa sociedade, entretanto, a educação escolar deve assumir um caráter diferenciado, sendo conveniente, mais uma vez, mencionar não como objeto de discriminação, mas com sentido e intuito oposto, o de diminuir e até erradicar o preconceito, visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Lembro aqui que, apesar de a educação escolar ter um papel importante na reeducação das relações étnico-raciais, depende de um trabalho conjunto, articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nessas relações não se limitam à escola, pois, as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu

nascedouro na escola, porém, o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali.

Diante dessa falha em nossa sociedade, ou seja, desigualdades sociais, discriminação e outros, a escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, aos registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais e aos conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e o concerto das nações como espaços democráticos e igualitários nessa luta para a revalorização do negro e o combate ao racismo.

Escola, especificamente, não pode se negar a funcionar como agente de mediação no estímulo à conscientização da negritude dos membros da escola e comunidade e afirmação da mesma:

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psicologicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que a fazia admirar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e feiúra como qualquer ser humano "normal". (MUNANGA, 1988, p. 32-33)

A escola não é apenas um espaço de reprodução, de assimilação e de conformação social, mas é também um espaço de contestação e de lutas, um espaço onde vozes minoritárias podem encontrar subsídios teóricos para ecoar de acordo com suas crenças, valores e cultura. Para tanto, é necessário que a escola alcance as suas metas principais, que são: "[...] preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar" (SANTOMÉ, 1998, p. 129). Desenvolver atividades que efetivem a participação dos educandos em sua comunidade é essencial para a instituição escolar que almeja tais metas. Como afirma Santomé (1998, p. 130):

Uma instituição escolar que trabalha nessa direção precisa planejar projetos curriculares nos quais os estudantes sejam obrigados, entre outras coisas, a tomar decisões, solicitar a colaboração de seus colegas, debater, criticar, sem temor a serem sancionados por opinar e defender posturas contrárias à do professor.

Sendo assim, buscando ainda apoio em Santomé (1998), é preciso passar de um currículo monocultural a um multicultural, ou melhor, é necessário elaborar estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que atentem prioritariamente a conteúdos culturais, respeitando as diferenças e evitando tendências homogeneizantes no sistema de ensino. É um grande desafio inserir na escola um currículo emancipatório, pautado em um diálogo intercultural, num espaço apologético de um único tipo de

conhecimento: o conhecimento- regulação da ciência moderna, que oculta as aspirações e necessidades dos povos ou grupos minoritários, destruindo suas formas de saberes.

A linguagem hegemônica, tão valorizada na escola, não é aceita passivamente por esses grupos, como já foi acentuado. As vozes silenciadas no currículo escolar e na sociedade em geral buscam formas de resistência e lutam por espaços de escutas. A escola deve atuar de forma significativa na luta contra esses estigmas criados contra o povo negro ao longo dos anos, sendo um dos fundamentos desse Referencial Curricular, para garantir que ela (a escola) deve atender aos interesses sociais da comunidade e não apenas aos pedagógicos. No que se refere ao aluno negro, deve ser tratado levando em consideração não apenas o fator cognitivo, mas também o contexto sociocultural, pois, reafirma-se que o aluno negro é sujeito de sua cultura, ator social ativo, crítico, pensante e atuante, sobretudo quando não precisa ser retirado de seu contexto, sendo valorizado no mesmo.

O aprendente, antes de tornar-se o aluno na escola, é um ator social e sujeito de sua cultura, devendo esta ser respeitada junto ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Como defende Freire (1974, p. 42):

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer junto com outros homens relação de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Respalando-se no que defende Vygotsky (1984) a aprendizagem humana acontece de duas formas distintas que se encontram e se complementam: a primeira em esfera social, interagindo com outros sujeitos de sua cultura, portanto, Interpsicológico e, posteriormente, através da internalização dos princípios de sua cultura, ou seja, Intrapicológico, o que é explicitado por Rego (1995, p. 56):

Na perspectiva Vygotskyana, a internalização das práticas culturais, que constituem o desenvolvimento humano, assume papel de destaque [...] ações realizadas no plano social (isto é entre pessoas, interpsicológico) para as ações internalizadas ou intramentais (no interior do indivíduo, portanto intrapsicológico).

Pode-se perceber, desta maneira, que a cultura do indivíduo é fundamental para o seu sucesso no aprendizado escolar, uma vez que o aprendizado do sujeito se inicia em escala social e a própria escola deve ser entendida como um segmento da sociedade que guarda, constrói e socializa seus conhecimentos científicos. Portanto, é preciso afirmar que é dever da escola e sua responsabilidade trabalhar a cultura negra, partindo daí todo o seu processo educacional: currículo, projeto político pedagógico, metodologia docente, avaliação, pois, como coloca Vygotsky (1987, p. 73) “[...] o bom

ensino é o que adianta o aprendizado”.

A escola, em parceria com outras instituições, sobretudo através de uma construção curricular inclusiva e antirracista, prevista nesse Referencial, contribuirá de forma significativa, lutando por políticas públicas afirmativas, possibilitando iguais oportunidades de crescimento cognitivo, afetivo, social e cultural, ajudando as comunidades quilombolas a resgatar suas origens étnicas, a reconstruir sua história e a não se envergonhar de sua epiderme e da história de seu povo.

A este respeito Valente (1994, p. 53) ainda esclarece que:

Em certo sentido a trajetória dos negros no Brasil ainda é aquela mostrada em alguns livros didáticos, ou seja, a imagem do escravo passivo e submisso ou do negro trabalhador braçal que ocupa os mais baixos postos da sociedade. Em outras palavras, os livros didáticos, mostram que “negros só servem para isso...”

Há urgência em superarmos esta visão equivocada do nosso povo, porém, não podemos deixar de ressaltar que, na verdade, a luta dos negros no Brasil ao longo da história possibilitou muitas conquistas que devem ser contadas e aprendidas a partir de ações pedagógicas preocupadas com o combate ao racismo e com a promoção de uma educação pluricultural africano-brasileira. Algumas iniciativas importantes já surgem como meios possíveis nessa jornada, a exemplo do grande avanço nos subsídios criados, com a revisão dos livros didáticos, a formação e material do Programa A Cor da Cultura e a multiplicação de livros infantojuvenis que retratam personagens negros e o mundo das africanidades de modo positivado. Mas, mesmo com esses avanços importantes, quando se reflete a respeito das mentalidades preconceituosas forjadas em mais de 500 anos de racismo, percebe-se que essas conquistas são iniciativas muito recentes para a nação, nos levando a perceber a importância da formação de professores pelo papel central que essa categoria profissional ocupa no repasse de valores para a vida.

Nessa conjuntura, é importante reafirmar a importância da educação para relações étnico-raciais. Uma legislação específica foi aprovada e os direitos da população negra (embora não apenas dela) passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), por meio de seu artigo 26, que estabelece – particularmente no ensino de História do Brasil – o respeito aos valores culturais na educação e o repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Semelhante determinação acabaria resultando naquela lei que, mais do que qualquer outra, incide diretamente sobre a importância da contribuição aventada, bem como estabelece, de modo categórico, a inclusão, na formação educacional brasileira, do

estudo das matrizes culturais próprias da população negra: trata-se da Lei 10.639, de 2003, por meio da qual a Presidência da República altera a LDB, incluindo no currículo do Ensino Fundamental ao Ensino Médio o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, que será seguida, em 2008, pela Lei nº 11.645, a qual acrescenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nas escolas.

Os parágrafos abaixo explicitam:

§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

§ 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A lei também estabelece que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, o que, em articulação com outros temas caros à educação municipal, será evidenciado de maneira sistêmica no currículo escolar. Um ponto fundamental para a inserção de temas próprios às relações étnico-raciais na educação nacional foi a realização, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução I, de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino e que se constituem em:

[...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 31)

Neste sentido, a inclusão do Ensino de História e Cultura afro-brasileira nos currículos da educação Básica representa uma conquista política que deverá permear, inclusive, as formações docentes. É preciso garantir muito mais que vagas nas escolas; é, antes de mais nada, necessário assegurar os meios para que a educação almejada promova a inclusão, a valorização e o reconhecimento da história de homens e mulheres afrodescendentes, reparando danos e garantindo direitos historicamente negados. Tão ou mais importante é entendermos que este desafio é de todos, homens e mulheres das mais diferentes origens étnicas que compõem a nossa nação, de modo que devemos criar mecanismos para a formação de cidadãos atuantes, justos e promotores de cidadania, reconhecendo que somos multiculturais e pluriétnicos.

No que se refere ao aluno negro, deve ser levado em consideração não apenas

o fator cognitivo, mas também o contexto sociocultural, pois, como já foi afirmado, esse indivíduo é sujeito de sua cultura, ator social ativo, crítico, pensante e atuante e a instituição educativa como um todo não pode se ater apenas a fatores cognitivos, pois:

Essa escola que finge aceitar a diversidade cultural constrói nas crianças a baixa autoestima, o sentimento de inferioridade que carregam para as outras escolas ditas mais fáceis. Isto acontece porque na realidade, não fazem dentro da escola modificações curriculares e pedagógicas que auxiliem a criança menos favorecida a ter uma ascensão no conhecimento e se igualar com as do primeiro grupo. (WEISS, 2003, p.24)

É importante que fique claro que não se trata de trocar o foco europeu dos currículos por um foco africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade social, econômica, cultural e racial. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos, atividades que abordem diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raízes africana e europeia.

É possível compreender, à luz do artigo 26, inserido na Lei 9394/1996, que o primordial não é apenas a inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares e sim um novo olhar sobre as relações étnico-raciais, uma mudança de posturas sociais dentro e fora da escola, a adoção de procedimentos de ensino que valorizem as diferenças e oportunizem novas aprendizagens e repensem os valores morais, éticos e sociais a partir da valorização do ser humano.

Outro entendimento que merece atenção, explicitado pela lei supracitada, diz respeito à autonomia dos estabelecimentos de ensino, que devem elaborar seu projeto pedagógico junto à comunidade escolar com a participação da comunidade de entorno. Deve buscar, ainda, apoio e participação das associações locais, dos movimentos negros, dos movimentos por terra a partir da comunicação, meio eficaz e oportuno para discutir as questões de maior relevância para a comunidade sem, no entanto, esquecer que uma rede colaborativa deverá ser montada, uma vez que caberá à instituição de ensino e aos professores, com a participação da comunidade, associações, grupos de movimentos sociais, estabelecer conteúdos, unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares, como fazem referência as Diretrizes Nacionais para as Relações Étnico-raciais (2004, p. 9):

Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras proverem às escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Muitos atores são importantes nesta jornada e as coordenações pedagógicas

possuem um papel central para que as mudanças sejam sentidas no cotidiano escolar, já que não basta elaborar projetos, sendo necessário fazê-los presentes nas salas de aulas, nos corredores e no cotidiano da escola. Para isto:

As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução I, de 2004, artigo 3º, inciso 2º)

Como vemos, cumprir a lei deve ser de responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, seus documentos e organizações dos sistemas em torno da proposta que se deseja alcançar.

O professor deve assumir uma postura de combate a todas as formas de discriminação e preconceito, valorizando as diferentes etnias que constituem o Brasil e que, de certa forma, estão representadas nas crianças que compõem uma sala de aula na Educação. Para assumir o compromisso de trabalhar a **diversidade cultural e étnica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**, o professor precisa ter segurança quanto ao que será desenvolvido, sendo a reflexão um caminho possível para esse fim. Resgatar a autoestima de crianças negras, combater o preconceito que elas enfrentam e ensinar sobre a contextualização do racismo no Brasil são desafios que exigem muitas ações. Para refletir, segue trecho do Relatório do Conselho Nacional de Educação que trata desse assunto:

Para ter a atenção dos alunos e fazer a aprendizagem acontecer com o sucesso desejado, o professor deverá investir nas diversas possibilidades pedagógicas conhecidas por ele ou desenvolvidas a partir das discussões e planejamentos coletivos, já que o exercício da educação passou a ter uma nova perspectiva no século XXI e o aluno contemporâneo passou a buscar e construir o conhecimento, o professor passou a entender que deve primar por uma educação flexível, consciente e inovadora contribuindo, assim, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, é preciso variedade nas práticas pedagógicas, estratégias diferenciadas no Ensino Fundamental e na Educação infantil. A educação quilombola não abrange apenas o pensamento de acadêmicos especialistas e sim também fontes e saberes perpassados através da oralidade, o que significa lidar com as diversas linguagens da literatura oral, expressivamente os ensinamentos milenares que são repassados em causos, lendas, mitos, contos, provérbios, simbologias e outros. Hampâté Bâ (1982, p. 183) afirma que:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial.

Um outro tipo de prática pedagógica que pode estimular e engajar o estudante é a educação tecnológica. O constante avanço da tecnologia favoreceu o surgimento da internet e das novas mídias e, conseqüentemente, promoveu uma mudança social que reflete diretamente na nossa forma de socializar e essa é a realidade do aluno do século XXI que, muitas vezes, estranha a ausência desse uso do meio tecnológico no ambiente escolar, já que ele permite que eles estejam sempre conectados uns com os outros e em constante comunicação, independentemente da distância geográfica. Através das mídias digitais, a comunicação acontece por meio de fotos, frases, vídeos, figuras, diálogos e de outras maneiras. Por essa razão, faz-se necessária a inclusão desses recursos tecnológicos na rotina escolar por meio de atividades lúdicas e criativas como, por exemplo: os jogos educativos, oferecendo e valorizando atividades que promovam interação, criação e colaboração, dessa forma favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

A interdisciplinaridade na educação também é uma proposta pedagógica e verdadeiramente reconhecida neste Referencial e é eficiente, pois, facilita a compreensão, na prática, de um mesmo conteúdo sob perspectivas e contextos diferentes. Para isso, as escolas podem promover projetos interdisciplinares, sequências didáticas abordando o mesmo tema durante aulas de diferentes disciplinas possibilitando abordagem diferenciadas do mesmo conteúdo, favorecendo, assim, ao estudante posicionamento mais crítico e reflexivo.

Outra alternativa para auxiliar na aprendizagem é o empoderamento do aluno, promovendo metodologias que o façam assumir o papel de construtor e condutor do próprio processo de aprendizagem, através das rodas de conversas, levando em consideração o conhecimento que o aluno já traz consigo, opiniões e impressões, conferindo ao mesmo uma posição mais ativa perante o sistema de ensino.

Entre as práticas pedagógicas que mais colaboram para a qualidade na educação está o aproveitamento de datas e temas especiais para trabalhar a conscientização de alguns temas, porém, é necessário buscar por inovações que estimulem os alunos a participar e compreender melhor as temáticas dessas

mobilizações através de trabalhos compartilhados e socializados, atividades concretas e de mobilizações, como palestras, cartazes, murais, fantoches, caminhadas ecológicas, passeatas de conscientização, desfiles, feiras pedagógicas, exposições, salas ambientes, oficinas, plantios, pinturas, vídeos, filmes, dinâmicas, brincadeiras, contação de histórias, rodas de conversa, aulas expositivas, sarau de poesia, literatura de cordel, arte, apresentações culturais de danças, teatro, instrumentos, jograis, paródias, leitura de imagens, mapas, fotografias e outros.





## Educação Especial

**Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.**

Boaventura de Souza Santos

## Introdução

A base que orienta a Educação Especial na perspectiva inclusiva enfatiza que todos precisam aprender juntos, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças, sejam elas: intelectuais, físicas, linguísticas e emocionais. “Uma escola para todos” deve ser assegurada e sustentada sempre de forma a atender as necessidades específicas de cada estudante, assim:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

O artigo 208 da Carta Magna de 1988 ressalta que é dever do Estado garantir “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência de preferência na rede regular de ensino”, levando-se em conta o princípio que a Inclusão Escolar deve atender a **Todos** de modo igualitário sem qualquer discriminação, gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas, psicológicas e outras.

De acordo com a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 58 “[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Desta forma, a Educação Especial como modalidade de ensino visa estimular a capacidade dos alunos com NEEs (Necessidades Educacionais Especiais), que engloba as várias etapas e modalidades do sistema de ensino, através de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados para complementar e ou suplementar a aprendizagem socioeducacional dos alunos com deficiência (cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência intelectual, deficiência física ou deficiências múltiplas, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Rett,

Síndrome de Down e altas habilidade/superdotação), na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino.

A Resolução CNE/CPN<sup>o</sup>2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. O referido documento, orienta em suas disposições gerais:

Art.9<sup>o</sup> As instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando promover atendimento com qualidade. (2017, p.)

O Estado da Bahia publicou e orientou em 2017 os Municípios sobre as diretrizes para Educação Inclusiva, conforme consta no DCRB (2019, p. 53): “[...] trazem com devida profundidade, elementos que orientam a prática pedagógica inclusiva em todas as instâncias do serviço educacional público”. Nesse contexto, o Referencial Curricular Banaense, reconhece e valoriza o ser humano na sua diversidade, onde a escolarização normal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação, pois,

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitam ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva. (MEC; SEESP, 2001. p. 57)

Desse modo, o currículo a ser desenvolvido na Educação Especial constante nesse referencial deve ser o da Educação Básica e o de suas modalidades de ensino, adaptado e flexibilizado em suas propostas, acrescido de complementação e ou suplementação, de acordo com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

## Marcos Normativos /Legais

A caminhada na busca por uma educação na qual todos possam estar e permanecer nos ambientes educativos foi marcada por lutas em busca da conquista de direitos. Uma das principais leis que norteiam o direito de todos à educação está na Carta Magna de 1988, que ressalta a oferta do atendimento educacional especializado

aos alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando que o dito atendimento deverá acontecer de preferência na rede regular de ensino e firma a educação especial como modalidade de educação escolar fundamental e gratuita.

Em 1994, a UNESCO publica a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e esse foi um grande marco para a inclusão escolar. Diversos países do mundo, assim como o Brasil, foram impactados por esta nova concepção educacional, cujo referido documento trazia a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam estudar em escolas de ensino regular, rompendo com um padrão de que essas crianças deveriam estudar em instituições específicas, ou seja, em escolas especiais.

O Art. 59 da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reporta que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com necessidade educacionais especiais, currículo, métodos, recursos, estruturas específicas com o objetivo de atender às especificidades do público alvo da educação especial.

A Educação Especial oferece oportunidade de aprendizado no decorrer da trajetória de vida para qualquer educando com Necessidades Educacionais Especiais, resguardando um compromisso com o sistema educativo inclusivo em todas as modalidades, níveis e etapas de ensino, sendo que ofertar o serviço também implicará no desenvolvimento e na aprendizagem com qualidade e equidade. Com o advento, em 2008, da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é necessário que vejamos o que diz a Política Nacional de Educação Inclusiva:

[...] a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um documento de significativa importância, pois, fundamentou a política nacional educacional dando ênfase ao caráter de processo, desde o título, que aponta para perspectiva, introduz a questão da Educação Especial e marca a chegada da Educação Inclusiva.

Os sujeitos atendidos pela Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 são aqueles:

- ❖ com deficiências que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental e/ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

- ❖ com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), apresentando alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- ❖ com altas habilidades/superdotação que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse.

Assim, todas as pessoas que apresentam o perfil indicado acima são sujeitos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estejam elas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior. Vale ressaltar que esta modalidade de educação perpassa todas as outras, quais sejam de jovens e adultos, profissional, indígena, do campo e quilombola, sendo que as suas ações ampliam as possibilidades “[...] de escolarização, formação para o ingresso do mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p.).

As escolas precisam preparar-se para receber constantemente os alunos com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994), tendo em vista que ambientes educativos precisam pensar os educandos em sua totalidade. Pontua Carvalho (2006) que enquanto espaço inclusivo a escola necessita construir a cultura da acessibilidade para que o sujeito com NEEs aprenda, não levando em consideração suas características individuais, pois, “Não é o aluno que amolda ou se adapta à escola, mas é ela que consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo”. (BRASIL, 2001, p. 29)

Vários documentos referendam a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista no ambiente escolar e na sociedade como um todo, a saber:

- ❖ Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006) - Assinado pelo Brasil);
- ❖ Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limites, por meio do Decreto 7.612 de 17/11/2011;
- ❖ Repasse para as escolas através do programa Escola Acessível.

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), contando com todas essas leis citadas, alarga a fronteira no que tange aos direitos antes negados

para esses atores que por tanto tempo foram relegados.

Abaixo registam-se outras leis que fomentam a inclusão e a permanência com qualidade e equidade para essas pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista que são lastro dessa perspectiva curricular para a Educação Especial no município:

- ❖ No ano de 2001 a lei 10.172 - Plano Nacional de Educação: o destaque principal deveria construir uma escola inclusiva que atendesse à diversidade dos sujeitos;
- ❖ 2002 - Resolução MEC/CNE: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica;
- ❖ 2002 - Lei nº 10.436/02: reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e a portaria nº 2678/02 do MEC, que aprovou as diretrizes e normas para utilizar O Ensino do Sistema Braille em todas as modalidades do ensino.
- ❖ 2003 - O Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: capacitar gestores e professores com vistas a promover a inclusão;
- ❖ 2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação: destaque na formação de professores para a Educação Especial e implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar e monitorar o BPC;
- ❖ 2008 - Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- ❖ 2012 - Lei 12.764/12: instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista pontuando no seu artigo 2º que os mesmos são pessoas com deficiência;
- ❖ 2014 - Plano Nacional de Educação: enfatizando a meta 4, que assegura as bases da política educacional nos 10 anos que se seguem;
- ❖ 2015 - Plano Municipal de Educação as estratégias são monitoradas todos os anos;
- ❖ 2015 - Lei Brasileira de Inclusão 13.146: enfatiza no capítulo 4 o direito à educação assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizado da pessoa com deficiência, sendo pelo canal da oferta de serviços e recursos de acessibilidade em todos os sentidos;
- ❖ 2017 - Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia;
- ❖ 2020 - Construção do Referencial Curricular de Banzaê com o aporte da Educação Inclusiva.

Toda essa trajetória de conquistas foi trilhada em meio a muitas lutas; caminhada que, como pontua Nowill (1996, p. 13) “Todas as histórias tem um fim mas esta continua”. O caminhar inclusivo prossegue enquanto houver pessoas com necessidades.

## Fundamentos Pedagógicos

A base que norteia a Educação Inclusiva é que todas as pessoas público-alvo desta modalidade de ensino, sempre que possível, possam e devam aprender juntas, observando suas diferenças e dificuldades. Essa base é reafirmada nesse Referencial.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva busca seu espaço na Constituição Federal de (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (13/07/1990), na Declaração Mundial de Educação para todos, Declaração de Salamanca (1994), além de outras leis e resoluções. Se queremos que as escolas sejam inclusivas, far-se-á necessário que conheçamos as diferenças e as necessidades dos sujeitos ora matriculados nas unidades de ensino e atendamos suas peculiaridades. Esse processo pressupõe uma transformação substancial das práticas educativas e da forma de pensar inclusão dessas pessoas com necessidades educacionais especiais a partir da acessibilidade (comunicacional, atitudinal, arquitetônica e pedagógica) até as mudanças que precisam estar conectadas com vistas a promover um ambiente inclusivo que leve em conta a diversidade desses sujeitos.

De acordo com Documento Curricular Referencial da Bahia 2019:

Para uma significativa aprendizagem e sucesso das práticas pedagógicas em uma escola que se orienta pela marca da inclusão, o currículo deve ser apoiado por componentes específicos do Atendimento Educacional Especializado, tais como: Ensino do Sistema Braille, Técnicas de Soroban; Orientação e Mobilidade; Educação Física Adaptada, Aula de Atividades da Vida Autônoma, Ensino do Uso de Recursos de Tecnologia Assistiva, Ensino do Uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa; Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, Guia Intérprete para Surdos-cegos; Estratégias para o Desenvolvimento dos Processos Mentais, Ensino de Escrita Cursiva, Ensino do Uso de Recursos Ópticos não Ópticos, Informática Acessível, Auxílio Ledor e Auxílio Transcrição.

Pensar currículo inclusivo é ter em mente que se faz necessário adaptar com o intuito de primar pelo desenvolvimento de habilidades e competências pautando o ensino no princípio da equidade. Propor um currículo destinado aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista é considerar aquilo que o sujeito será capaz de efetuar com autonomia. Os conteúdos

ensinados deverão ser tangíveis e desafiar sua cognição, assim como oportunizar situações nas quais o aluno possa colocar em prática o conteúdo aprendido dentro da escola ou fora dela.

Segundo Sant'Ana (2005, p. 228), “[...] a orientação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais”. Desse modo, a escola precisa estar preparada para atender às especificidades que surjam no seu ambiente educacional, seja com alunos com deficiência ou outros.

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determinam os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos (BRASIL, 2001, p. 57).

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida (BRASIL, 2001, p. 58).

Embora já fosse discutida há algum tempo, ela foi aprovada apenas em 2015 e trata, em seu capítulo IV, particularmente, do acesso à educação, onde discorre sobre a proibição de cobrança de valores adicionais para a implementação de recursos de acessibilidade, pois, até 2015 as escolas recebiam valores extras para incluir uma infraestrutura acessível aos alunos com deficiência.

Ainda que seja um assunto bem recente, é importantíssimo conhecer e compreender quais são os princípios norteadores que fundamentam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pois

[...] além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores, dentre eles os mais citados são: princípios da normalização, integração e individualização. (BRASIL/SEESP-MEC, 1994)

Para melhor entender seus princípios é necessário saber quais são os sujeitos amparados pela educação inclusiva:

- ❖ Alunos com deficiência;
- ❖ Alunos com transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista;
- ❖ Alunos com altas habilidades ou Superdotação.

O conceito de normalização traz em sua base duas mensagens: “[...] uma referente às condições de vida (meios) e outra à forma de viver (resultados)”. (BRASIL - SEESP/MEC, 1994, p. 13).

Conforme Aguiar (2001), o princípio da normalização consiste em proporcionar às pessoas com necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais, assim como para qualquer outra pessoa, bem como o respeito que deve existir para com as diferenças de qualquer pessoa, respeitando-se a individualidade de cada um.

A essência do princípio da integração visa estabelecer meios que facilitem a atuação da pessoa com deficiência na sociedade, acatando os valores democráticos de igualdade, participação ativa e respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos, abrangendo todo o processo educativo. Integrar não é somente colocar a pessoa com deficiência em determinado grupo; significa a aceitação do sujeito no grupo no qual é inserido. O modelo de integração acontece em etapas diferentes desde o contato físico, prático e coletivo até a instituição formal. No princípio da individualização, as distinções individuais são reconhecidas, valorizadas e respeitadas, singularizando o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando o que cada um necessita para sua evolução integral. Dessa forma, a individualização são as adequações dos atendimentos educacionais a cada sujeito, considerando seu ritmo e especificidades pessoais.

### Práticas Pedagógicas

Entende-se por práticas pedagógicas uma gama de situações que envolve o fazer pedagógico. Freire (1986) diz que o educador não ensina apenas matérias, mas suas atitudes, seus gestos também ensinam.

Um dos primeiros caminhos para a escola tornar-se aberta ao processo de inclusão seria quebrar com os modelos ultrapassados da educação, rompendo com o padrão da homogeneidade e preconceitos. Conforme Vygotsky (2007, p. 20), “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”. Isso denota que a prática pedagógica no contexto da Educação Especial também se dá através das estratégias de intervenção e socialização com os estudantes. De acordo com Garcia (2012, p. 209), “[...] a prática ou práxis é uma atividade eminentemente social, na medida em que só se realiza em função dos homens que mantêm relacionamentos entre si”.

Esse Referencial considera que a função do educador é primordial no processo ensino aprendizagem, uma vez que o mesmo se encontra na linha de frente no que tange ao que será e como será trabalhado em sala de aula. Importa considerar as palavras de Garcia (2012, p. 213), quando ressalta o processo educativo enquanto

processo vivo: “[...] a prática pedagógica, por abranger todas as contradições e dificuldades de uma situação real, reflete, no seu curso cotidiano, as realidades de um processo vivo, dinâmico e em permanente busca”. O ambiente escolar para atender a “TODOS” com qualidade precisa refletir, rever suas práticas e mobilizar os sujeitos; acolher a diversidade para que tenham uma aprendizagem significativa deveria ser o propósito de uma educação que pensa que todos são capazes de aprender, respeitando seu ritmo, forma e tempo: “É necessário buscar outras metodologias, instrumentos de ensino, possibilidades de aprendizagem, outras” (BORGES, 2006, p. 66).

No sentido de orientar os professores, segue classificação necessária à prática pedagógica inclusiva. De acordo com a intensidade, os apoios podem ser classificados segundo o proposto pelo documento Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006, p. 26-28) como:

- ❖ Intermitente: episódico, ocasional, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração. Exemplo: apoio em momentos de crise ou em situações específicas que envolvam o processo de ensino aprendizagem;
- ❖ Limitado: por tempo determinado e com fim definido. Exemplo: reforço pedagógico para sanar dificuldades apresentadas em determinado componente curricular durante o bimestre ou semestre, desenvolvimento de atividades envolvendo psicomotricidade com vista a alcançar objetivos estabelecidos para o avanço do estudante;
- ❖ Extensivo: atendimento regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado. Como exemplo: atendimento em sala de recursos, apoio psicopedagógico e por profissional itinerante;
- ❖ Pervasivo: constante, com alta intensidade e de longa duração ou ao longo de toda a vida, envolvendo trabalho articulado entre equipes que prestam atendimento ao estudante em ambientes variados. Indicado para estudantes com deficiências mais agravantes ou múltiplas. A maioria das adequações curriculares realizadas na instituição educacional é considerada menos significativa porque são modificações menores no currículo regular e podem ser facilmente realizadas pelo professor em planejamento normal de suas atividades docentes, constituindo-se pequenos ajustes dentro do contexto escolar.

Do mesmo modo, as adaptações podem ser classificadas como:

- ❖ Adaptações organizativas: questões organizacionais em sala de aula, como agrupamento de estudantes e disposição de mobiliários, de materiais didáticos, de espaço e ainda previsão de tempo para desenvolvimento de atividades;
- ❖ Adaptações relativas a objetivos e conteúdos: referem-se à priorização de áreas ou unidades a serem abordadas como leitura, escrita e cálculos, buscando o desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe e de persistência para a conclusão de atividades;

- ❖ Adaptações avaliativas: referem-se à modificação em instrumentos e técnicas de avaliação de modo que especificidades de estudantes com deficiência sejam atendidas;
- ❖ Adaptações em procedimentos didáticos e em atividades de ensino-aprendizagem: referem-se ao como ensinar, alteração e seleção de métodos mais acessíveis, introdução de atividades prévias, complementares e alternativas que preparem o estudante para novas aprendizagens, tendo o cuidado de fornecer recursos de apoio e diferentes níveis de complexidade.
- ❖ Adaptações em temporalidade: dizem respeito ao tempo previsto para a realização de atividades e para se alcançar objetivos traçados. As adequações significativas são aquelas aplicadas quando as medidas curriculares menos significativas não atenderem especificidades de estudantes, resultantes de fatores como complexidade crescente de atividades e avanço na escolarização, defasagem entre sua competência curricular e de seus pares, abrangem:
- ❖ Adaptações relativas a objetivos: sugerem decisões que modificam de forma significativa o planejamento quanto a objetivos definidos como: eliminação de objetivos básicos quando estes extrapolam condições do estudante de atingi-los, seja temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos ou alternativos que não estejam previstos para os demais estudantes, mas torna-se necessário incluí-los ou substituí-los por outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente. Introdução de objetivos específicos complementares não previstos para os demais estudantes, porém necessários para suplementar necessidade específica.;
- ❖ Adaptações relativas a conteúdos: introdução de conteúdos essenciais, assim como eliminação de conteúdos que, apesar de essenciais ao currículo são inviáveis para aquisição por parte do estudante;
- ❖ Adaptações relativas à metodologia: quando existe necessidade de introdução de métodos específicos de atendimento ao estudante, devem ser orientados pelo professor em atendimento educacional especializado;
- ❖ Adaptações relativas à avaliação: estão vinculadas às alterações em conteúdos que foram acrescidos ou eliminados, evitando-se assim cobrança de resultados que possam estar além da capacidade do estudante;
- ❖ Adaptações significativas em temporalidade: são ajustes temporais realizados para que o estudante adquira aprendizagens necessárias a seu desenvolvimento, considerando seu próprio ritmo. Requer uma avaliação de contexto escolar e familiar, pelo fato da possibilidade de um prolongamento maior de tempo de escolarização do estudante, não significando retenção, mas parcelamento e sequenciamento de objetivos e conteúdos.

Esse Referencial Curricular reforça que é fundamental para o educador pautado em práticas inclusivas pensar no aluno com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista efetuando um Plano Educacional Individualizado (PEI) no qual contemple as especificidades desse sujeito com suas particularidades.

O Plano de Estudos individualizado (PEI) para esse aluno deverá considerar que sua escolaridade se dê, no máximo das possibilidades, na escola comum, em classe regular, já que a própria convivência na diversidade tem favorecido o desenvolvimento

e o crescimento pessoal e social. A avaliação do rendimento escolar contínua, cumulativa e descritiva deve levar em consideração as adaptações curriculares necessárias à predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os aspectos básicos de comportamento social. As adaptações curriculares deverão acontecer de modo que nenhum aluno, por maior impedimento que apresente, deve ser considerado sem condições de se beneficiar do trabalho escolar. Nessa conjuntura pedagógica, ressaltam-se as ideias de Garcia (2012, p. 90):

[...] assim, pois, a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação encaminhada para desenvolvê-la tem que se adaptar a esta característica.

Falamos, portanto, de um “ensino adaptativo” (MIRAS, 1991), cuja característica distintiva é a capacidade para se adaptar às diversas necessidades das pessoas que a protagonizam.

Sendo a educação um direito de todos, mesmo nos casos dos alunos mais comprometidos a construção do conhecimento deve ser meta principal para o desenvolvimento da autonomia e da integração social. Esse argumento encontra respaldo no argumento de Garcia (2012, p. 98) quando expressa: “Dada a diversidade dos alunos, o ensino não pode se limitar a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem intervir da mesma maneira em cada um dos meninos e meninas”. Receber estudantes com Necessidades Educacionais Especiais simboliza um aprendizado muito grande para qualquer professor/educador. Atender pessoas com características diversas no mesmo espaço é um desafio. Contudo, cabe especificar algumas estratégias pedagógicas para trabalhar com esses alunos.

### Terminalidade específica

O aluno com deficiência intelectual grave ou múltipla que não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis essenciais da escolarização, decorrentes de características orgânicas associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos, que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves, poderá ser beneficiado por conteúdos curriculares de caráter funcional e prático, na busca por promover-lhe o domínio de conhecimento que lhe permita o exercício de sua cidadania, no nível máximo de suas possibilidades.

Se forem possibilitados todos os apoios e adaptações necessários e, ainda assim, os alunos não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, I da

LDBEN: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez usadas todas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica, a qual consta na legislação educacional brasileira, desde a LDB 9.394/96 passando por resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no seu artigo 59 diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:  
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A certificação de terminalidade específica deve ser emitida para alunos com faixa etária de 16 a 21 anos, fundamentada em laudo médico (descrevendo o grau e deficiência), avaliação pedagógica realizada pelos professores responsáveis pela sala regular, coordenação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Equipe Multidisciplinar e coordenação de educação inclusiva, com histórico escolar descrevendo as habilidades e competências obtidas pelo aluno com deficiência intelectual grave ou múltipla, no processo de aprendizagem.

Cabe à Secretaria Municipal de Educação (SMECEL), através do setor de educação inclusiva e setor pedagógico, orientar, acompanhar e aprovar os procedimentos dos casos de certificação da terminalidade específica, viabilizando aos estudantes com deficiência intelectual grave ou múltipla que não alcançaram o nível de conhecimento exigido para conclusão do Ensino Fundamental a certificação de conclusão de escolaridade, possibilitando novas alternativas educacionais ou encaminhamento para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Profissional, visando à inserção na sociedade e no trabalho, assegurando-lhes padrões mínimos de acessibilidade, mobilidade e comunicação, em conformidade

com o contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Vale reafirmar que a confiabilidade e a legitimidade desse Referencial Curricular estão fundamentadas e embasadas por vários documentos que referendam a acessibilidade e a inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).



## Educação do Campo

**O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.**

José Martí

### Introdução

A trajetória histórica dos sujeitos do campo é marcada pelo abandono e exclusão, mas também por mobilizações e reivindicações travadas pelos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em busca da igualdade de direitos, respeito à identidade e à cultura dos camponeses. Diante de um contexto excludente, a Educação do Campo nasce do protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras organizados em movimentos sociais que lutaram e lutam pela garantia do direito à terra e os demais direitos sociais, fazendo críticas ao modelo de sociedade vigente. Em conformidade com Caldart (2008a, p. 4) a Educação do Campo:

É uma concepção de educação que “nasceu” como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2008a, p. 4).

A autora afirma que a Educação do Campo faz críticas ao projeto de campo que visam à exclusão, a alienação e exploração da mão de obra e que coincide no modelo de educação ofertada aos camponeses. Em contraponto a essa realidade posta, a perspectiva da Educação do Campo é educar as pessoas que moram no campo através de um projeto educacional que objetiva a formação integral do ser humano, articulando os conhecimentos sistematizados com os saberes populares, pois, é a partir do conhecimento que os homens se transformam e transformam a sociedade.

Assim, este texto que compõe o Referencial Curricular Banzaêense afirma que a Educação do Campo não nasceu da iniciativa de políticas públicas: ela emergiu da organização coletiva dos movimentos sociais do campo que reivindicam direitos sociais que foram negligenciados aos camponeses e defende um currículo que esteja inerentemente atrelado à realidade, necessidades e experiências dos sujeitos do campo, que seja garantido o acesso aos conhecimentos científicos e a efetiva participação da comunidade escolar, extraescolar e dos movimentos sociais,

fortalecendo a definição de Escola do campo, de acordo com (CALDART, 2011, p. 110):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Portanto, a Educação do Campo reivindica uma escola do campo porque “[...] o povo tem o direito de ser educado onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 52). A escola do campo é um espaço por excelência de sistematização de conhecimentos, no qual é necessário que haja a garantia e valorização dos elementos identitários, culturais e reivindicadores dos sujeitos do campo para que ocorra a efetivação da educação do/no campo.

### Trajetória histórica

A história da educação em nosso país foi assinalada pela exclusão e com caráter calcado na seletividade, comprovando a existência de uma elite que utilizava a educação como elemento de controle e no, que se refere à educação no meio rural, nem mesmo no período colonial quando o Brasil era predominantemente rural, a educação foi discutida, Coelho (2011, p. 136), afirma que:

(...) Nas primeiras constituições, a educação rural nem sequer foi mencionada nos textos constitucionais. Só nas primeiras décadas do século XX é que ela aparece, com o objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade: currículo, calendário, cartilha e professor.

Por muito tempo não houve oferta de educação pelo Estado para sujeitos do campo de modo que a mesma se dava nas fazendas sob a responsabilidade dos donos das propriedades, em espaços inadequados, sem a mínima estrutura física e pedagógica que garantisse uma educação de qualidade; tal situação acabava por reproduzir uma educação voltada aos interesses da classe dominante, perpetuando seus ideais e acentuando as desigualdades.

A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, não sendo prioridade nas ações institucionalizadas do Estado brasileiro, e quando esta começou a ser ofertada estava centrada no modelo de

Educação Rural, atrelado aos valores advindos de uma elite ruralista baseada em objetivos nacionalistas, de exaltação da natureza e vocação agrária, visando, sobretudo, ao princípio da “adequação e ajustamento” da classe trabalhadora rural aos interesses dominantes.

Os povos do campo, sucessivamente, vieram padecendo com golpes no decorrer da história, inclusive a educação era pensada para atender aos filhos dos oligárquicos e quando a educação era designada para classe camponesa e trabalhadora, esta era pensada somente para gerar o desenvolvimento econômico da nação, um desenvolvimento que não abrangeria essa camada.

Assim, a origem da Educação Rural destinada à classe trabalhadora do campo estava tracejada em políticas assistencialistas e compensatórias que, segundo Hage (2005, p. 2, grifo nosso):

[...] se constitui numa ação “compensatória” – trata os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem. A educação é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares – Educação supletiva. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. A educação é tida como um favor e não como um direito!

A trajetória da Educação Rural foi marcada pela negação do direito a uma educação para os camponeses que atendesse aos seus interesses e especificidades, ocorrendo o silenciamento de políticas públicas para os homens, as mulheres e as crianças do campo, pois os mesmos eram vistos como sujeitos ignorantes, inferiores, sem cultura, propensos ao desaparecimento, então, o que se oferecia era educação que não apresentava uma ligação com o modo de ser, viver e produzir dos sujeitos do campo. Estes não eram vistos como sujeitos de direitos e sim como incapazes e atrasados. O campo não era visto como lugar de vida.

Para confrontar a ausência de políticas públicas e a Educação Rural, muitas lutas foram travadas pelos movimentos sociais do campo, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que buscava a efetivação dos direitos sociais, como: direito a terra, o direito a educação, o direito a saúde, dentre outros. De acordo com Ghedin (2012) “[...] as lutas por uma educação do campo ganham um novo cenário a partir de 1990”, quando os camponeses começam a serem vistos e ouvidos.

No percurso histórico da Educação do Campo é importante relatar que em 1997 ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelas entidades MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB e tinha como

finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho. (KOLLÍN; NERY; MOLINA, 1999, p. 14)

No entanto, foi em 1998 que aconteceu a 1ª Conferência Por Uma Educação Básica do Campo que, de acordo com Caldart (2004), é o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo. Nasce, então, a Educação do Campo e Caldart (2012, p.15) afirma:

Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade

O nascimento da Educação do Campo acontece após um longo período de resistências e reivindicações dos movimentos populares do campo em prol de direitos que historicamente foram negligenciados pelo Estado: “[...] foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural” (CALDART, 2004, p.10.). Ainda sobre o nascimento da Educação do Campo, Caldart (2012, p. 259) explica:

A educação do campo nomeia um fenômeno de realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana.

Corroboramos com Caldart, (FREITAS, sd, p.10) ao afirmar que a Educação do Campo demanda da ação encadeada pela pressão dos movimentos organizados, crítica a realidade brasileira e propõe que “um projeto de nação deve incluir os povos do campo como sujeitos concretos em seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação”.

Continuando a mobilização e a luta por uma Educação do Campo, foi realizada em 2004 a II Conferência Nacional de Educação do Campo, com o lema Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! Para Caldart (2012, p. 262), a Conferência:

[...] expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo

do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa.

A II Conferência Nacional de Educação do Campo discutiu e reafirmou a luta dos camponeses pelo acesso a políticas públicas que garantam a universalização de direitos reais a todos os sujeitos e a sua posição com relação aos projetos de campo.

Adentrando na esfera municipal de Banzaê, que possui 17 escolas e destas 13 estão localizadas no campo, podemos salientar que historicamente a trajetória da Educação do Campo seguiu o percurso da trajetória nacional, pois os avanços vêm sendo conquistados aos poucos e com muitas lutas. Entre elas, podemos destacar algumas melhorias na estrutura física das escolas, oferta de merenda escolar, oferta de transporte para alunos, formação dos professores e reorganização das turmas em alguns povoados para possibilidades de exclusão de turmas multisseriadas. Entretanto, vale salientar que muitas dessas conquistas precisam e devem ser aprimoradas e há muitas outras ainda a serem conquistadas.

É importante salientar que no início dos anos 2000 o município de Banzaê iniciou uma experiência com o Programa Escola Ativa. Segundo o Ministério de Educação, “O programa Escola Ativa buscou melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.” (MEC, 2010a).

Porém, mesmo o “Programa Escola Ativa” tendo significado um avanço em termos de políticas públicas para a educação do campo aceito pelos professores, foi alvo de críticas dos movimentos sociais e nos espaços acadêmicos, pois era financiado pelo Banco Mundial e trazia consigo o discurso da classe dominante, desviando do objetivo da Educação do Campo que é a formação humana, integral e emancipadora.

Neste processo histórico de reivindicações da Educação do Campo enquanto política pública faz-se necessário um olhar sensível para a organização pedagógica destas escolas, principalmente as que possuem turmas multisseriadas, haja vista em nosso país existir um número significativo de turmas neste formato. Assim,

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo. (HAGE, 2014, p. 1173)

As escolas/turmas multisseriadas são uma configuração de disposição escolar em que estudantes de diversas idades e níveis de escolarização ocupam uma mesma

sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo docente. Realidade na conjuntura do campo, as escolas/classes multisseriadas são produtos de um momento histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas que ministravam aulas aos filhos dos donos das terras e, por implicação, aos filhos dos seus trabalhadores.

Ademais, é importante salientar que o caminho trilhado pela Educação do Campo é constante e árduo em todo o cenário nacional e no nosso município não é diferente, pois já trilhamos um percurso cheio de avanços, retrocessos e persistências e continuaremos a trajetória da Educação do Campo lutando pela afirmação do campo como lugar de vida e os povos do campo como sujeitos de direitos.

### Marcos normativos

Uma educação do campo de qualidade, contextualizada e adequada às necessidades, especificidades e dificuldades dos povos que neste espaço residem, sempre foi pauta constante das reivindicações dos movimentos sociais camponeses.

Muito se lutou e ainda se luta por leis e políticas públicas que garantam todos os direitos sociais e em especial uma educação que valorize o espaço, a cultura, os saberes e as vivências camponesas, bem como que consiga formar indivíduos capazes de intervirem e transformarem sua realidade.

Com relação à garantia dos direitos sociais, podemos pontuar que tivemos um grande avanço com a aprovação da Constituição Federal de 1988, pois a mesma, no artigo 6º, assegura que todo cidadão brasileiro tem os seguintes direitos sociais: “[...] a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. No que se refere ao direito à Educação, a Constituição de 88, artigo 205, pontua:

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

Mesmo diante da garantia da educação como direito social, na Constituição de 1988, não foram asseguradas as especificidades da população do campo, porém, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais, as políticas públicas com relação à Educação do Campo começam a dar seus primeiros passos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), ao legitimar no capítulo II, artigo 28 (incluído pela

Lei nº 12.960, de 2014) a oferta de educação para os sujeitos do campo ao afirmar que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar rural. (BRASIL, 1996).

A Lei 12.960/2014, resultado de muita luta por parte dos movimentos sociais do campo, trouxe uma grande conquista com relação ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, situação muito comum em nosso país, onde durante muitos anos, sob a alegação do censo escolar, questões administrativas e até questões políticas, escolas do campo foram fechadas de maneira autoritária, sem o consentimento das comunidades nas quais estavam inseridas, fazendo com que crianças e adolescentes tivessem que sair de suas comunidades, muitas vezes em transportes inadequados, para estudarem na área urbana.

Esta lei afirma que não se fecha escola sem que haja o cumprimento de todos os critérios, que compreendendo consulta aos órgãos normativos, como o Conselho Municipal da Educação, a escuta da comunidade escolar e a justificativa da Secretaria de Educação. Além disso, é necessário analisar o impacto do encerramento das atividades escolares e os prejuízos causados aos alunos e à comunidade na qual a escola está inserida. Desta forma, os movimentos sociais garantem o direito das comunidades rurais de se fazerem ouvidas e de que as escolas do campo sejam valorizadas, garantindo aos seus moradores o desenvolvimento da identidade campestre bem como a valorização da cultura e dos saberes locais.

A lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 93.94/96) garantiu que a Educação ofertada aos sujeitos do campo estivesse alicerçada nas necessidades e especificidades dos camponeses e no artigo 23, § 2º é estabelecido que o calendário escolar deverá adequar-se “[...] às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas nesta Lei”. O artigo 26 estabelece que os currículos devem ter base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 1996).

Portanto, o currículo para as escolas do campo deve partir do real e do vivido pelos camponeses, considerando a realidade e os interesses e toda dinâmica social da comunidade na qual a escola está inserida. E, mais do que isso, este currículo deve garantir que o conhecimento chegue qualificado e não raso, que a luta dos atores sociais que sonham com um campo melhor para todos consigam que as condições de acesso e construção do conhecimento sejam garantidas na estrutura adequada das escolas; que o currículo dialogue com as lutas comunitárias e sociais mais amplas, que a escola possa ser um espaço de construção de ideais de justiça, equidade e igualdade.

Outra grande conquista das reivindicações dos movimentos sociais do campo é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Segundo Molina (2003), o referido programa surgiu com muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tanto para sua estruturação quanto para liberação orçamentária. O mesmo tem como público-alvo jovens e pessoas adultas de assentamentos que não tiveram a oportunidade de estudar a fim de que tenham acesso à Educação Básica (Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização (BRASIL, 2016).

O Pronea foi criado em 16 de abril de 1998, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária por meio da Portaria Nº 10/98. Em 2001 o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2004, frente à necessidade de que o programa devia adequar-se às diretrizes políticas do então governo, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/Incra/nº 282, de 16 de abril de 2004 e em 04 de novembro de 2010 foi criado o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, reafirmando que o programa integra a política de educação do campo, com os seguintes objetivos:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

O PRONERA desenvolve projetos educacionais de caráter formal, executados

por instituições de ensino e voltados aos beneficiários da reforma agrária, do crédito rural fundiário e dos projetos elaborados por órgãos devidamente reconhecidos pelo INCRA e desponta com o objetivo de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, fortalecendo o campo como multicultural, com dimensões culturais, sociais e ambientais.

Importante salientar que o PRONERA é programa de governo, que além de alfabetizar jovens e adultos, proporcionou inserção e formação de milhares de camponeses e seus filhos no Ensino Superior, Especializações, Mestrado e Doutorado, mas, infelizmente o Decreto n. 20.252, publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020, que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tende a enfraquecer programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas. Nesta reestruturação, o governo extingue a coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera (política pública forjada pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo), trazendo um retrocesso para a educação do campo e desafiando os movimentos sociais a se fortalecerem ainda mais.

Nos anos 2000 tivemos um acirramento nas discussões e também na efetivação de políticas para a Educação do Campo, através da materialização dos seguintes documentos: as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (CEB/CEB nº1 2002), que apresentam um conjunto de princípios e procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e o parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2012) que trata sobre a consideração e validade dos dias letivos na aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Outro importante marco normativo foi a resolução nº 2/2008 que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo e o Programa de Educação do Campo no Brasil e o Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), vinculado ao Ministério da Educação, instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo. O Pronacampo constitui-se como um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas

e modalidades. (PRONACAMPO /MEC, 2012).

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar, entre os aspectos relevantes que apresenta, destaca-se a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e, preferencialmente, pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e remanescentes de quilombos.

Além de políticas públicas voltadas para a população do campo na esfera nacional, podemos destacar em nível estadual documentos legais que afirmam os direitos e especificidades dos sujeitos do campo. Temos a Lei n. 11.352/2008, que institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) do Estado da Bahia, regulamentada pelo Decreto Estadual n. 14.110/2012, bem como da Lei N°13.907/2018, que assegura aos egressos das EFAs e CFRs tratamento equivalente aos egressos da Educação Estadual. A Resolução CEE n. 103/2015 traz os seguintes princípios da Educação do Campo:

I - compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento;

II - respeito à diversidade da população do campo em todos seus aspectos;

III - garantia da definição de projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo;

IV - reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento e articulação de experiências de vida dos educandos;

V - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

VI - valorização da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo;

VII - flexibilização na organização escolar, visando à adequação do tempo pedagógico, à definição do calendário, os processos de organização de turmas, sem prejuízos das normas de proteção da infância contra o trabalho infantil;

VIII - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo, na gestão da escola. (CEE N° 103/2015).

Diante de alguns avanços nos marcos políticos e legais da Educação do Campo se faz necessário afirmar que todas conquistas que aqui foram apresentadas são frutos da incessante pressão dos movimentos sociais junto ao Estado para que houvesse a

materialização de direitos que foram usurpados dos povos do campo, mas, estando a Educação do Campo em constante movimento, as lutas pela efetivação dos direitos legalmente adquiridos e a busca por muitos outros que ainda não estão documentados continuam.

## Fundamentos Pedagógicos

Compreendendo que a educação é um ato político-pedagógico que traz em suas raízes uma determinada visão de sociedade, a Educação do Campo tem suas raízes no enfrentamento dos movimentos sociais do campo pela garantia do direito à terra e aos demais direitos sociais que foram negados aos povos do campo e tem como objetivo promover o acesso e a permanência dos camponeses nas diferentes etapas de escolarização, por meio de proposta pedagógica que busca valorizar e potencializar a identidade do camponês, seu modo de viver e conviver em comunidade.

A Educação do Campo nasce do protagonismo dos movimentos sociais do campo, faz crítica ao modelo de sociedade e de educação que temos e propõe um projeto de escola do campo construído pelos próprios camponeses, almejando uma educação que vá além de formar alunos, mas que contribua com a vida do educando dentro e fora do espaço escolar, fortalecendo os elementos identitários e culturais dos sujeitos do campo.

Em conformidade com as reflexões de Caldart (2012), Educação do Campo é uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, mas expondo e confrontando as condições sociais que a produzem, ela é pensada a partir da tríade, campo, política pública e educação desde sua materialidade de origem.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, Parágrafo único, a escola do campo define-se pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, compreendendo-a na perspectiva da leitura crítica, objetivando transformá-la. Uma escola alicerçada na concepção da Educação do Campo precisa trabalhar com pedagogias críticas e progressistas que dialoguem com a concepção de formação humana emancipatória, portanto, vamos nos debruçar sobre as seguintes: Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento, Pedagogia Libertária e a Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa maneira, elas dialogam com a Educação do Campo através da concepção de sociedade vinculada ao modelo

de educação que visa à transformação social.

### Pedagogia Socialista

A pedagogia socialista ganhou contribuições de Moisey Pistrak (1888-1940), pedagogo soviético que escreveu em 1924 a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, resultado da sua prática pedagógica e nela o autor “[...] sistematiza sua experiência na condução da Escola de Lepechinsky e no contato com outras escolas primárias da época”. (CALDART, 2011, p. 8). Esta é a única obra do pedagogo traduzida em português e ela é a base das ideias que estão sendo aqui expostas.

É importante ressaltar que o objetivo de Pistrak “[...] não era o de formular uma teoria comunista da educação, mas estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético.” (TRAGTENBERG, 2011, p. 199). Ele preocupou-se, acima de tudo, em formular uma teoria pedagógica coerente com os objetivos centrais da Revolução, estruturada na realidade da prática escolar e baseada no método dialético. Caldart (2005, p. 10) afirma que:

[...] para Pistrak, as crianças e os jovens tinham um lugar destacado na construção da nova sociedade soviética. Mas para isso precisavam ser educados ao mesmo tempo com muita firmeza ideológica e política nos princípios e valores da revolução, e com muita autonomia e criatividade para ajudar a recriar as práticas e as organizações sociais.

Ainda de acordo com Pistrak, a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes e estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola. Nesse sentido, o autor esclarece que:

[...] as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando à maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. (PISTRAK, 1924/2000, p. 30).

Para Pistrak, a escola sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e mesmo que de forma não escancarada esteve subordinada aos interesses de uma minoria que detinha a maior parte dos meios de produção e para que houvesse uma transformação dessa realidade seria necessário que a educação mostrasse aos seus alunos o contexto no qual estavam inseridos, estimulando a consciência social e política.

Através do seu trabalho educativo, o autor supracitado demonstrou que a questão central da educação não está no método educativo ou na escolha de conteúdos, mas sim na clareza da definição dos fins a que se pretende chegar, assim, a sua maior

contribuição foi a seguinte compreensão:

para transformar a escola e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados, é preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade. (CALDART, 2011, p. 8)

Os métodos e conteúdos também são importantes no trabalho educativo, porém, não se encerram neles mesmos. É necessário ter clareza na definição dos objetivos que se deseja, pois não existe sentido nos métodos e conteúdos se não houver clareza nos fins a que se deseja chegar.

Ainda de acordo com Caldart (2005), são três aspectos centrais na obra de Pistrak: a relação entre escola e trabalho, a auto-organização dos educandos e o planejamento e organização do ensino por meio de complexos temáticos, “[...] sendo este último o que mais costuma chamar a atenção, inclusive pela relação que tem com a reflexão sobre os temas geradores, propostos por Paulo Freire.” (CALDART, 2005, p. 9). Em relação ao ensino com os complexos temáticos, Tragtenberg (1981, p. 18) pontua:

a organização do programa de ensino, segundo Pistrak deve orientar-se através dos “complexos”, cujo tema é escolhido segundo os objetivos da escola. O critério para seleção dos temas do complexo deve ser procurado no *plano social* e não no plano meramente pedagógico. O complexo deve ter significado relevante no âmbito *social*, de modo que permita ao aluno a compreensão do real. Trata-se de selecionar um *tema fundamental* que possua um valor real, e que depois possa ser associado sucessivamente aos temas de outros complexos.

Pistrak utilizou os complexos temáticos para organizar o ensino através de temas socialmente significativos e por meio deles estudar as relações existentes entre diferentes aspectos de uma mesma sociedade. Outra grande contribuição da obra de Pistrak foi a auto-organização dos estudantes, pois, o autor compreendia que para tornar o coletivo possível era imprescindível que a auto-organização fosse aceita e assumida sem restrições por todos. Caldart (2005, p. 13) pontua:

Por auto-organização Pistrak entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista como um jogo, mas sim como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa.”

É importante mencionar que o coletivo escolar baseado na auto-organização dos alunos estava articulado à capacidade destes de trabalharem coletivamente, o que compreende responsabilidades, obrigações e, primordialmente, o compromisso com a

coletividade.

Assim, é importante salientar que as experiências apresentadas por Pistrak em sua obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* são atuais e nos ajudam a pensar a relação entre a educação e os processos históricos e culturais da humanidade, em especial os sujeitos do campo, e também nos ajudam a refletir sobre a educação em uma perspectiva humana e crítica, pois, de acordo com Caldart, é preciso romper com a pedagogia da palavra, centrada no discurso e no repasse de conteúdos (diríamos uma pedagógica “da saliva e do giz”), e construir uma pedagogia da ação.

O principal na obra de Pistrak é o trabalho como princípio educativo, já que este, para o autor, articula a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida. Tendo a teoria como uma explicação do real, do concreto, Pistrak defende que certas práticas manuais podem ser executadas na escola mesmo sem ligação direta com as disciplinas ensinadas e que os conhecimentos científicos teóricos, e mesmo os abstratos, podem ser aprendidos em si mesmos, sem relação com o tipo de trabalho manual correspondente. O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. (PISTRAK, 2003, p.114).

O autor sempre defendeu a importância do trabalho também como instrumento de transformação social. Assim, o trabalho é definido “[...] como uma participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe” (PISTRAK, 2003, p.114).

### Pedagogia do Oprimido

A pedagogia do Oprimido, bem como a Pedagogia Libertadora, são um conjunto de reflexões baseadas nas ideias do grande educador brasileiro Paulo Freire, já que para ele a educação é o instrumento mais eficaz na construção de indivíduos críticos e atuantes na sociedade. O ato de aprender faz parte da vida do ser humano, pois estamos desde o nascimento em processo de construção, de aprendizagem, somos também seres sociais e é na vida em sociedade que nos construímos e reconstruímos. Freire (1993, p. 79) nos diz que:

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.

Paulo Freire defendia que a vocação de homens e mulheres era se tornarem mais humanos e isso só poderia se dar pela educação, pois, para ele somos seres inconclusos, incompletos e que o sentido da educação é justamente fazer com que as pessoas em relação umas com as outras e com o mundo em que vivem, busquem esta completude. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1983). Assim, Freire defendia a necessidade de interação entre os indivíduos, a análise crítica de sua realidade e a dialogicidade como fatores determinantes desta construção social humana.

Nesta perspectiva, o papel da escola é possibilitar a conscientização do indivíduo para que ele transforme a realidade. Partindo desse pressuposto, a organização escolar defendida pelas ideias de Paulo Freire leva a realidade do indivíduo em consideração de modo que os conteúdos escolares devem ser extraídos da prática social e cotidiana dos alunos e a metodologia deve ser baseada na problematização e na experiência social em grupos de discussão, fazendo com que os alunos, agentes principais do processo pedagógico, orientados pelo professor, construam conjuntamente uma consciência crítica e busquem soluções para os problemas sociais enfrentados por eles. Freire (1979) nos faz refletir sobre isso quando afirma que:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p. 30-31)

Paulo Freire diz que “[...] não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (1975, p. 30). Assim, o papel do professor dentro desta perspectiva é muito importante, uma vez que cabe a ele ajudar

o aluno neste processo de ação-reflexão, de construção e reconstrução de valores. O professor precisa ter a consciência de que a educação não é a chave de todas as transformações sociais, que ela não pode tudo, mas pode muito e o professor pode colaborar significativamente com esta mudança.

O professor deve ter a consciência que ele não é o detentor de todo saber, que à medida que ensina, também aprende, que os indivíduos não sabem tudo, muito menos ignoram tudo, que os diferentes saberes devem ser valorizados e aproveitados. O

próprio Paulo Freire já dizia que educar exige amor, coragem, conhecimento e que o processo de aprender deve estar sustentado no diálogo, na discussão, no fazer coletivo, que a vivência cotidiana e os problemas sociais enfrentados pelos indivíduos podem e devem fazer parte do contexto educacional. O educador numa perspectiva freireana precisa compreender que a história é um processo coletivo, de participação de todos, e que a escola é um lugar importante para o ensino e a aprendizagem e a construção de um mundo melhor.

A compreensão da realidade na qual vive o indivíduo é um ponto importante da Educação do campo para perceber que o conhecimento deve ser usado para causas maiores, para o fortalecimento da identidade campesina, para a valorização da cultura, da história destes indivíduos que formam essa comunidade. Freire (1987) diz que, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, assim nos mostra que o processo de construção do conhecimento deve se dar a partir da ação social, da intervenção no mundo em que vivemos, que precisamos de indivíduos atuantes na sociedade, que estejam constantemente refletindo sobre suas ações e colaborando para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária.

### Pedagogia do Movimento

A pedagogia do movimento é uma reflexão teórica construída a partir das experiências educativas realizadas pelos próprios movimentos sociais, a exemplo do MST. Esta pedagogia entende que o processo educativo se dá em diferentes espaços e que o saber deve ter significado para a vida. Nesta pedagogia é o próprio movimento que articula diversas pedagogias e, de modo especial, une a pedagogia da luta social, a pedagogia da terra e a pedagogia da história do próprio movimento. O conjunto de conhecimentos que formam tal pedagogia nasce da práxis do movimento e bebe em várias outras pedagogias que defendem o desenvolvimento social do indivíduo, a exemplo das pedagogias do oprimido, da socialista e a própria dinâmica da luta social camponesa, cada uma colaborando na produção dos aspectos principais para a formação de um ambiente educativo voltado às necessidades, vivências, lutas, experiências e especificidades dos atores do campo e dos participantes dos movimentos sociais do campo.

Falando sobre esta Pedagogia dentro do MST, Caldart (2000) coloca que o

movimento traz os “[...] desafios do MST como sujeito pedagógico, ocupar a terra, lavrar a vida, produzir gente”. Isso mostra que o cotidiano dos movimentos sociais é colocado como parte importante do processo educativo e leva em consideração os desejos e ideais de sociedade sonhados pelos indivíduos que integram estes movimentos.

Esta pedagogia, a princípio, faz um diagnóstico da realidade social, levando seus alunos a verem de maneira crítica tal realidade, identificando os seus problemas e buscando conjuntamente soluções, construindo propostas de ação e intervenção desta realidade. Tal metodologia contribui para o empoderamento dos indivíduos, uma vez que estes vão ampliando sua visão de mundo e tornando-se mais seguros de suas ideias e atuantes na sociedade. Além disso, há neste processo um fortalecimento das identidades do campo e do movimento, bem como o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento, uma vez que este processo é feito coletivamente, valorizando os diferentes saberes e incentivando a participação de todos, contribuindo assim para lutar por um futuro melhor para todos. Caldart (1997, p. 45) afirma que:

Uma educação que se alimente da UTOPIA... De nada adianta, para nossos objetivos maiores de transformação social, lutar por escolas e construir uma nova pedagogia, se isso não for inscrito num projeto de futuro e não ajudar a construir, nas novas gerações, a utopia e a convicção na possibilidade de mudanças.

A Pedagogia do Movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos e outros movimentos, no diálogo com pessoas preocupadas com a formação humana e na valorização do indivíduo como sujeito pedagógico, contribuindo, assim, para organizar e conscientizar a comunidade onde estão inseridos, buscando a construção de um modelo de sociedade defendido pelo movimento. Neste trabalho são abordadas as práticas de humanização dos trabalhadores do campo como uma ação educativa e assim se constrói um vínculo essencial para o trabalho em educação, onde educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano.

O principal elemento da pedagogia do movimento é a práxis social e a escola se move com a organização comunitária, é a vivência cotidiana que alimenta o fazer pedagógico. É a luta social que dá ritmo, cor, forma e sentido à escola do movimento. Esta pedagogia prepara o indivíduo para enfrentar os desafios da luta por direitos sociais, principalmente os direitos dos cidadãos do campo.

A pedagogia Liberal defendida por Miguel Arroyo é uma tendência pedagógica que surgiu em meados dos anos 70 e propõe a participação crítica do aluno. O professor é o orientador e o aluno é participativo e ao mesmo tempo é crítico. O conhecimento se dá através da vivência em grupos, nas reuniões, assembleias e eleições.

A pedagogia libertária defende o projeto de autogestão pedagógica e que a escola tem a função de preparar o aluno para desenvolver seu papel social. Que ele se torne produtor e reproduzidor de sua própria história e que isso aconteça por suas próprias experiências, lugar e identidade e, assim, torna-se um agente social com uma formação significativa e que possa exercer seu papel na sociedade. Isso depende muito de sua educação, e é nesse sentido que a pedagogia libertária defende e dá subsídio para que ocorra dentro e fora da escola uma educação capaz de tornar o sujeito participativo e com voz e vez nessa sociedade tão excludente.

É uma perspectiva na contramão das concepções de escola e de projeto de educação propostos pelo sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012). É uma perspectiva que não aceita uma educação pensada por aqueles que se dizem “superiores”, uma educação que vem de cima para baixo. A pedagogia libertária é pensada para formação que transforme o sujeito, que dê liberdade de escolha e pensamentos e também seja pensada e/ou articulada por e para o sujeito, como afirma Caldart (2011, p.151): “[...] trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feitas através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. São necessárias políticas públicas que reconheçam o sujeito do campo, isto é, uma educação que afirme as especificidades, que abarcam a complexidade do sujeito do campo e todas suas histórias, as culturas e suas lutas.

Essa tendência pedagógica busca acolhimento e humanização dos mais vulneráveis, dos negros e marginalizados e diz que a escola precisa assumir o seu papel de espaço de luta e busca de garantias de direitos. A relação dessa teoria com a Educação do campo está justamente ancorada nesse processo de discussão e enfrentamento da exclusão e da negação de direitos aos povos do campo. Pois, historicamente aos povos do campo foram negados os direitos de ter uma identidade e as experiências reconhecidas e a educação oferecida pelas escolas contribuía para esse não reconhecimento. Porém, tendências pedagógicas foram surgindo para defender uma educação que reconheça o contexto e contribuir para uma construção de formação de sujeitos críticos.

Dessa forma, a educação e seus currículos tornam-se um espaço de disputa,

como salienta Arroyo (2013, p.134) “[...] a disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem reconhecimentos como produtores de conhecimento legítimos, válidos”. A partir desse reconhecimento, o sujeito terá base para uma construção de ações que visam à liberdade de decisões e a criticidade.

A liberdade de decisão tem um sentido bastante claro, o aluno é livre para escolher o que fazer, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão. Quando o professor se cala diante de uma pergunta seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. Ao professor cabe a função de conselheiro e de instrutor-monitor à disposição do grupo. (LUCKESI, 1994).

### Pedagogia Histórico Crítica

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria Político-Pedagógica criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, em 1978. Inspirada no marxismo, ela surge para superar os limites traduzidos pelas pedagogias crítico-reprodutivistas e se posiciona na defesa dos interesses da classe trabalhadora, apresentando significativas contribuições para Educação do Campo.

Essa pedagogia compreende que em uma sociedade capitalista existe uma divisão de classes com interesses opostos e para conservar o seu domínio a classe dominante não tem interesse na transformação da escola, ela visa apenas à reprodução dos ideais capitalistas nos espaços escolares. Com relação à transformação da escola, Saviani (2008, p. 25) pontua:

O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

A Pedagogia Histórico-Crítica analisa a luta de classes apresentada por uma sociedade capitalista contemporânea e a função da escola diante da realidade posta. Duarte e Saviani (2015, p. 9) afirmam, que “[...] o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”, por isso, se faz necessário garantir o acesso da classe trabalhadora aos conteúdos culturais que os dominantes dominam porque é através do conhecimento que ocorrerá a libertação do homem, assim Saviani (2008, p. 45) pontua:

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

O foco da Pedagogia Histórico-Crítica está na valorização da escola enquanto espaço de transmissão de conteúdo, porém, não é uma transmissão mecânica e exacerbada de conteúdos sem se preocupar com a formação integral do aluno: é a garantia do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos científicos e sua compreensão da realidade para transformá-la. Assim, ainda de acordo com Saviani (2003, p. 7) “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, por isso, a escola deve priorizar um projeto educacional planejado e intencional que contribua para democratização dos saberes, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural e buscando a igualdade de acesso entre as pessoas, “[...] igualdade e em termos reais e não apenas formais [...]” (SAVIANI, 2008, p. 52).

De acordo com perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a prática social dos estudantes, que são seus saberes, suas experiências e suas culturas, é um elemento problematizador na escola e na sala de aula é o ponto de partida para a construção do conhecimento, assim, o trabalho com os conhecimentos acadêmicos precisa acontecer a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a importância de todos eles e sem perder de vista a especificidade da escola, sendo a garantia da aprendizagem de todos os educandos a

primeira função da escola, por meio da construção de um projeto educacional que contribua para a formação humana cidadã e reafirmando que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, pois, se dá no processo de interação dos alunos com seus pares, com o mundo e com seus professores.

Saviani (2008) apresenta os cinco passos que compõe o método da pedagogia histórico- crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Na prática social inicial, educador e educando ficam em posições distintas. No ponto de partida (inserção na prática social), o educador tem compreensão sintética (articulação dos saberes relativos à prática social), já o educando tem compreensão sincrética (impossibilidade de articulação da experiência pedagógica com a prática social), como explica Saviani (2008, p. 56):

O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão for de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam.

Ainda de acordo com a pedagogia histórico-crítica, o processo de construção de conhecimento acontecerá num processo dialético, “vai da síncrese (“visão caótica do todo”) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas)” pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples)” (SAVIANI, 2008, p. 59, grifos nossos), e para que o educando avance do nível de compreensão sincrética para sintético, segundo Saviani (2008), o educando percorrerá cinco passos, iniciando com a prática social inicial, seguido da problematização que é “a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57).

O terceiro passo proposto é instrumentalização que, ainda segundo Saviani (2008, p. 57), “[...] trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Em consonância com Gasparin (2015, p. 51)

A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Nessa atividade, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, apresentados pelo professor, possibilitando que eles incorporem esses conhecimentos. Nesse processo o professor auxilia os alunos a elaborarem a representação mental do objeto do conhecimento. Esse é o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social.

O quarto passo é a catarse, que é o momento da aprendizagem do conteúdo pelo educando. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2008). É importante pontuar que os passos aqui apresentados não devem ser compreendidos como algo que ocorre de forma linear, pois é um equívoco afirmar que a catarse só ocorre ao finalizar o processo educativo, já acontecerá durante todo o processo de ensino.

Neste processo dialético, a prática educativa se justifica pela sua eficácia e pelas mudanças que causa na prática social, e, portanto, os agentes educativos se modificam pelo trabalho educativo social. Sendo que no ponto de chegada (própria prática social), o educador reduz sua precariedade e sua compreensão se torna mais orgânica, já o educando chega ao nível sintético sendo capaz de expressar uma compreensão da prática mais elaborada. Assim, o autor deixa bem claro que os saberes movimentados pelo educador se articulam em função do desenvolvimento do educando, isto é, em função do objetivo pedagógico, pois os saberes só interessam enquanto elementos por meio dos quais cada indivíduo sintetiza a própria humanidade, que é produzida histórica e coletivamente.

A pedagogia histórico-crítica tem como base filosófica o materialismo histórico-dialético e afirma o direito da classe trabalhadora ao acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e a escola é o espaço da educação formal e deve estar centralizada na transmissão de conteúdos de forma crítica para que os dominados se libertam, como ressalta Saviani (2008, p. 45):

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.

Portanto, o principal elemento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é o entendimento de que o acesso a um conhecimento mais elaborado é fundamental para

a formação humana e para a emancipação, sendo essa a condição para desalienação e transformação social.

Assim, é necessário reafirmar que o currículo alicerçado na pedagogia histórico-crítica será um instrumento de luta a serviço da classe trabalhadora contra os interesses da classe dominante, ratificando que os conhecimentos trazidos pelos educandos não devem ser ignorados, mas também não serão o principal referencial para o trabalho educativo, pois o currículo deve estar centrado no trabalho de apropriação do saber sistematizado, objetivando uma formação humana que possa fazer alterações no plano histórico-social.

Assim, a Educação do Campo bebe na fonte das pedagogias aqui apresentadas, pois suas teses dialogam com o projeto de sociedade e educação defendidas pela Educação do Campo, uma vez que suas discussões estão alicerçadas em um processo educativo que favorece a emancipação dos sujeitos, permitindo que os mesmos conheçam e transformem a realidade social, pois, “[...] entende-se que a educação tem a função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de exercer a cidadania” (PEREIRA, 2006, p. 95).

Estas pedagogias procuram fundamentar a identidade da escola do campo e fortalecer a expressão e o conceito de Educação do Campo enquanto reação ao processo de exclusão social a que foi submetido o povo da área rural no seu direito de ter acesso à educação. O aprofundamento teórico dos educadores acerca de todas as pedagogias aqui discutidas contribuirá para a construção do currículo das escolas do campo que promova a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de suas comunidades através do trabalho coletivo e metodologias diferenciadas que cubram os direitos desses sujeitos à escolarização e à ciência de maneira crítica e reflexiva, buscando uma educação que contemple o homem do campo em sua diversidade, arquitetando uma adequada educação no/do campo.

Portanto, a concretização do currículo, que garanta apropriação do saber sistematizado e as especificidades dos sujeitos do campo, será materializado através da articulação com o projeto político-pedagógico de cada escola, instrumento que define caminhos a serem percorridos para garantir uma educação de qualidade para todos os sujeitos do campo.

#### Princípios da Educação do Campo

Ao longo da história brasileira, os camponeses foram marcados por descasos e

abandonos, o campo esteve associado ao “lugar de atraso” e as políticas compensatórias e assistencialistas permearam por longos anos os espaços rurais no nosso país, sendo somente a partir da mobilização coletiva dos trabalhadores do campo que ocorreram mudanças significativas na efetivação dos direitos dos sujeitos do campo.

A efervescência das lutas dos trabalhadores do campo ocorreu nos anos 90, quando os movimentos sociais travaram lutas contra a exclusão social à qual foram submetidos, reivindicando do Estado brasileiro a garantia de direitos sociais, em especial a garantia de uma Educação do Campo construída com seus sujeitos e que atendesse aos seus anseios e suas especificidades.

Assim, a concepção de Educação do Campo decorre dos camponeses, se contrapõe à Educação Rural e possui conhecimentos específicos que não podem ser ignorados no contexto escolar. A Educação do Campo também está ancorada em princípios que são essenciais para o desenvolvimento das ações escolares, pois elas nos ajudam a pensar e organizar o processo educativo das escolas do campo e tais princípios estão normatizados no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e no seu Art. 2 apresenta os seguintes princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. grifo nosso).

É importante afirmar que os princípios supracitados apresentam importantes elementos que precisam estar inseridos nas escolas do campo, pois são eles que afirmam a identidade da escola campo e a materializa a escola defendida pelos

camponeses:

[...] o que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é de nosso interesse a cópia de modelos, importados, de escolas que não contribuem para a compreensão de nossas realidades. Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade". (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 66)

Os princípios aqui apresentados revelam a escola almejada pelos camponeses, pois é através do respeito e valorização da diversidade do campo, Projetos Político-Pedagógicos específicos para as escolas do campo, com conteúdos e metodologias condizentes com as necessidades dos sujeitos do campo, formação de professores e participação da comunidade e dos movimentos sociais que haverá a materialização dos anseios dos povos do campo, ou seja, uma escola com vida, um espaço de conhecimento e de incentivo a transformação social.

Dos princípios citados, merece destaque o III, que pontua a necessidade de formação específica para os professores, pois, sem o processo formativo o professor terá dificuldade de trabalhar com os demais princípios. Desse modo, o trabalho educacional dos professores do campo não se resume somente a ensinar a codificar e decodificar. Sua postura na sociedade não pode ser neutra, pois o ato de educar implica em algo mais do que isso. Ele precisa instigar a emancipação do camponês para o exercício da cidadania. Para isso, o professor do campo deve se propor a adotar práticas que envolvam a sociedade e que esta esteja disposta a lutar ao lado dos povos do campo por melhores condições de vida no campo (GHEDIN; NASCIMENTO; SANTOS, 2012).



**Educação de Jovens, Adultos  
e Idosos**

## 5. Educação de Jovens, Adultos e Idosos

**Não há saber mais ou menos; há saberes diferentes.**

Paulo Freire

### Introdução

Este documento que ora chega às escolas que atendem à Educação de Pessoas Adolescentes, Jovens, Adultos/as e Idosos/as (EJAI) tem como principal objetivo referenciar essa modalidade de ensino no município de Banzaê-BA, além de subsidiar as práticas pedagógicas dos/as educadores/as que se dedicam à sala de aula desse público. Esta proposta deverá ser utilizada como base para a reformulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a elaboração de material pedagógico de docentes, visto que é o instrumento que norteará o acompanhamento efetivo das aprendizagens escolares. Nesse sentido, tem também como propósito promover reflexões acerca da teoria e da prática em busca do aperfeiçoamento e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A organização dessa proposta deve-se ao esforço da Secretaria de Educação do Município de Banzaê (SMECEL), junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o coletivo de professores que atua nesta modalidade da Educação Básica, visando estabelecer um currículo que esteja em consonância com as necessidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), seus/suas educandos/as e da escola no atual contexto, sendo uma proposta construída pelo coletivo de docentes e coordenadores que atendem ao referido público, a partir de um Grupo de Estudos e Aprendizagens (GEAs), para a (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares do Município de Banzaê, com o apoio da UNDIME. Teve como materiais de fundamentação e aporte teórico/metodológico *lives* interativas e formativas que tratavam dos seguintes temas: Competências Socioemocionais - transformando crise em oportunidade de aprendizagem; Concepção de Educação Integral para Política Curricular dos Municípios da Bahia e A importância da abordagem da EJA nos Referenciais Curriculares dos Municípios da Bahia. Tais temáticas foram articuladas aos grupos de estudos por meio de textos, reuniões para discussões sobre as especificidades desta modalidade; o Currículo Contextualizado, demandas da educação escolar pública, expectativas dos alunos e as transformações que ocorreram na sociedade brasileira nos últimos anos.

O grupo desse referencial buscou desenvolver esse trabalho numa perspectiva

de construção coletiva e participativa, tendo como base a intencionalidade curricular, pois compreende-se que o currículo não é linear, nem é apenas uma junção de conhecimentos ordenados, mas sim, um espaço flexível de integração de conhecimentos que possibilite a conversação entre as disciplinas e áreas de conhecimento.

Corroboramos aqui com as contribuições de Paulo Freire na construção de um currículo referenciado, entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os espaços e ações educativas. Assim sendo, esta proposta curricular tem a finalidade de inverter a lógica de uma grade curricular engessada e inflexível, voltada unicamente para o ensino, para propor, como ponto de partida, a ação-reflexão-ação sobre o fazer pedagógico, para a real construção da aprendizagem do educando adolescente, jovem, adulto e idoso. Pretende-se um processo de construção do conhecimento respeitando a heterogeneidade presente em nossas salas de aula, a tomada de consciência, a democratização da cultura, transformando a promoção da ingenuidade em pensamento crítico. Nesse processo, o homem não se torna mero paciente e não há uma assimilação mecânica, mas sim, desenvolve a criticidade, a vivacidade, a busca e a invenção.

#### Trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município de Banzaê

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos configura-se como uma modalidade da Educação Básica, um direito a ser garantido por políticas públicas previstas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e reafirmada por um Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014). Esta modalidade de ensino é considerada historicamente uma conquista democrática no tocante ao acesso à educação por uma parte considerável da população brasileira, a quem foram negadas as condições mais adequadas ao usufruto desse direito em outras etapas da vida. Em razão disso, a trajetória da EJAI no município de Banzaê procura assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos educandos, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante educação de qualidade àqueles que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria.

Ainda que a LDB 9.394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a lei incorporou as mudanças de

cunho conceitual da EJAI, que se davam desde o final dos anos de 1980. A mudança de “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

É importante ressaltar que o município de Banzaê, situado no interior da Bahia, tem uma história política de luta e resistência quando se refere à educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Apresenta uma diversidade dos educandos de EJA, em termos de idade, gênero, etnias, cultura, religiões, profissões e necessidades específicas (incluindo deficiências). Vale salientar que a maior parte das nossas escolas se situa na área rural. A evasão e a “frequência flutuante” caracterizam esse público, que muitas vezes já esteve na escola, a deixou e retorna anos depois para abandoná-la novamente. Esta situação não é uma realidade exclusiva do referido município, pois uma retrospectiva histórica acerca da Educação no Brasil permite constatar que nosso sistema de ensino tem sido marcado pelo processo de exclusão desde a sua implantação até os nossos dias.

O cotidiano da EJAI em nosso município traz uma diversidade que nos possibilita trilhar um caminho histórico ligado à origem da nossa colonização e a todo processo de resistência, pois temos dentro do município de Banzaê diversas comunidades, como as reconhecidas como remanescentes de quilombos, povo Kiriri, que tem sua origem ligada à aldeia indígena e tantas outras heranças culturais pelas quais lutamos ao longo do tempo a fim de preservar nossa identidade.

É válido também evidenciar a importância da Educação do Campo no contexto do nosso município, uma vez que nossa comunidade de EJAI tem uma representação significativa dentro deste espaço e nos últimos anos vem ganhando um destaque, bem como uma valorização enquanto modalidade produtora de saberes.

Diante disso, são inegáveis as contribuições e influências para o avanço da EJAI no município, em 2019, foi produzido um material pedagógico, pela prefeitura municipal, com o objetivo de dialogar com professores e estudantes a partir do seu lugar de fala. Esse processo de elaboração e escuta foi fundamental para construção da proposta curricular do município no tocante à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Sendo assim, os atores e atrizes escolares envolvidos na construção curricular precisam perceber as lacunas e combatê-las por meio do incentivo ao desenvolvimento de

políticas públicas que, de fato, garantam uma educação de qualidade. Todos os envolvidos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos precisam ser ouvidos.

Vale ressaltar que relevantes ações foram realizadas, dando continuidade aos avanços no processo de consolidação na EJAI de Banzaê, no período de 2017 a 2020, tendo como eixo central dos trabalhos Formação Continuada para os professores; Elaboração de módulos específicos da EJAI a partir de temas intregadores; participação tanto dos professores como dos alunos nas ações do Projeto Valoriza Comunidade em suas edições no município, além da participação da Mostra Literária na ExpoCaju.

Apesar das expressivas ações implementadas no município, é importante refletir sobre a necessidade de intensificar a formação continuada para os educadores, pois a escassez tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o aspecto do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a materiais pedagógicos específicos para a modalidade. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se de uma metodologia apropriada que afirme sua identidade, seu saber, sua cultura, ofertando-lhe uma educação consciente.

Diante da implementação do Referencial Curricular Banzaêense (RCB), se faz necessário intensificar ainda mais a formação continuada do professor, especificamente na modalidade EJAI, para materializar o referido Organizador Curricular levando em consideração as especificidades da modalidade e as possibilidades de ampliar e dar significado ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (1988, p. 80), a “[...]leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que quer dizer que os saberes são construídos historicamente pelas culturas.

Os desafios que envolvem a modalidade de EJA são muitos. A boa vontade por parte dos envolvidos e a iniciativa política é fundamental na superação e conquista efetiva desse direito. O município de Banzaê, ao longo de sua trajetória e atuação, depende de constantes desafios no sentido de promover possibilidades de mudanças e perspectivas de minimizar a exclusão social, busca alcançar as metas do PNE no sentido de universalizar a educação, da permanência do aluno na escola e conquista de uma educação para todos. Uma modalidade que necessita de atenção e políticas educacionais específicas e intersetoriais, para garantir a participação mais consciente dos sujeitos-estudantes e professores vindo a ter condições de intervir na superação das relações sociais alienadas.

Considerando que a referida modalidade deve estar alicerçada nas metas e estratégias de acordo com o PME e o PNE, que oferecem uma oportunidade do

conhecimento da política pública nacional e municipal, que resultou da mobilização social para universalizar a educação, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola como um direito à educação para todos, seguem abaixo as metas com enfoque nos sujeitos da EJA, no período de 2019 a 2025.

- Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Considerando que em nosso país, o número de crianças e jovens de 4 a 17 anos que se encontram fora da escola gira em torno de 2,5 milhões, e desse número cerca de 1,5 milhão é de jovens na idade de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio, podemos constatar que o desafio da universalização até o ano de 2016, estipulado pela meta 3 e estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59, é interpretada como gigantesca. Mesmo tendo em vista o crescimento das taxas recentemente do ensino regular no Ensino Fundamental, o que faz aumentar as matrículas do Ensino Médio, mas, ainda assim, o Brasil está distante de alcançar um estágio satisfatório.

- Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O propósito estabelecido pela meta 8 é bastante direto quanto ao número de anos necessários para a escolarização da população, sinalizando para a urgência do País em diminuir as desigualdades entre negros e brancos, ricos e pobres e entre cidade e campo. Logo, fica evidenciada a necessidade de uma educação pautada na melhoria das condições de ofertas com qualidade e equidade.

- Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 96% até 2017, erradicar o analfabetismo e reduzir em 60% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste Plano.

A meta 9 esclarece a oferta educacional a quase 13 milhões de brasileiros, com mais de 15 anos que, na Plataforma Nacional de Auto Declaração (PNAD) e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015, se autodeclararam analfabetos e assegura que jovens e adultos com escolaridade baixa ou de qualidade insuficiente aperfeiçoem suas habilidades de lectoescrita e compreensão da linguagem matemática, de sorte a garantir sua inclusão social integral. São desafios imediatos que se impõem

às políticas educacionais, às redes e sistemas de ensino e, conseqüentemente, à toda sociedade brasileira.

- Meta 10: Oferecer, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à educação profissional.

A ampliação das oportunidades de financiamento de programas para Educação de Jovens e Adultos é marcada pela criação do FUNDEB, como garantia de financiamento das ações sobre essa modalidade. Ainda assim, as matrículas da EJAI vêm caindo nos últimos anos, ficando sinalizado que programas ligados à formação profissional têm obtido mais sucesso e garantido a permanência dos estudantes que frequentam a escola nessa modalidade. Portanto, se faz necessário a elaboração e a execução de projetos pedagógicos diferenciados e específicos capazes de atender à enorme diversidade do público que demanda por essa modalidade de ensino.

Os dados alarmante em torno dos 40 milhões de jovens que não concluem a Educação Básica nos convidam de forma desafiadora a pensar em estratégias para o cumprimento dessas metas, especificamente as de número 9 e 10, que sinalizam para o atendimento a jovens e adultos em condições de maior vulnerabilidade, como os não alfabetizados, os mais pobres, os idosos e os que estão no sistema prisional. Vale ressaltar que é característico das redes ou sistemas de ensino que, à medida que a idade da população aumenta, o número de matrículas decresce, enquanto aumenta o quantitativo de pessoas que não concluíram nem frequentam a Educação Básica. Diante do exposto, a falta de acesso ao sistema de ensino acaba determinando o analfabetismo expressivo, inclusive na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A grande população de adolescentes com defasagem idade-série mostra a precariedade da permanência no Ensino Fundamental. Temos observado uma alteração do perfil etário dos alunos da EJAI, pois atualmente temos uma crescente participação das parcelas mais jovens atendidas, evidenciando um processo de juvenilização da EJAI. Isto se deve à matrícula de adolescentes, provavelmente oriundos de escolas regulares que, por uma série de motivos, como o processo de reprovação ou evasão, procuram na EJAI a solução de seus desafios educacionais.

Que a análise reflexiva constante nos documentos que norteiam a modalidade da EJAI sirva de subsídio para elaborar novas ferramentas para continuar a inovação da proposta da Educação de Jovens, Adultos e idosos do município e para uma política de educação e aprendizagem ao longo da vida, integrando outras políticas sociais e

profissionalizantes, com grande atenção para a população com suas necessidades específicas e expressivas no quadro dessa população.

## Fundamentos Pedagógicos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Os movimentos históricos da EJAI no Brasil trouxeram exemplos de avanços e retrocessos na trajetória dessa modalidade de ensino. Os maiores exemplos que perpassam nessa linha histórica da EJAI estão marcados por sua negação, sem implantação de políticas ou programas para seu público específico; pela reparação de mazelas sociais, com a implantação de programas aligeirados, de ensino mecanicistas, voltados para o aprendizado da leitura e escrita e esvaziados de conscientização e de emancipação das pessoas; ou mesmo, pela luta do reconhecimento da EJAI como direito para uma formação cidadã e modalidade contínua e consciente para um público específico. Nessa trajetória de luta, inclui-se as experiências exitosas de educadores e educadoras que, imbuídos de uma consciência inclusiva, compreenderam que a EJAI é um direito dos/as cidadãos/ãs, especialmente para a formação daqueles/as que foram excluídos/das ou demoraram a ter acesso à educação escolar por diversos motivos.

Sabe-se que o discurso de que a educação não é para todos/as ainda se faz presente em nossa sociedade, perpetuando a naturalização de uma ótica elitista, ao considerá-la como um privilégio ou como uma mercadoria a ser vendida para quem pode pagar. Esse ranço está presente desde os primórdios da história do Brasil, pois nossa educação nasceu religiosa e privada e, até meados do século XX, ainda existiam grupos conservadores que lutavam contra a oferta da educação básica de forma gratuita e obrigatória. Atualmente, temos a Educação Básica obrigatória e gratuita, mas continuamos na luta por uma Educação Básica verdadeiramente inclusiva e socialmente referenciada.

Mesmo com a Educação Básica pública garantida e amparada em bases legais, o processo escolar brasileiro não se tornou uma referência em educação democrática e inclusiva para a classe trabalhadora por permanecer a ideia de que aqueles que transitaram por todos os níveis de ensino, sob a ótica dos avanços e sem retrocessos, são os/as privilegiados/os dessa sociedade. Os que ficaram parados nesse percurso, por diversos motivos, são considerados/as como fracos/as, ou que não se esforçaram o bastante para continuar na caminhada escolar. Nesse sentido, a visão meritocrática da educação permanece forte até os nossos dias, focando nos resultados de aprovação

e deixando no caminho os/as marcados/das pelos “fracassos” em seus percursos.

As atuais Políticas Públicas trazem em seus discursos que a educação está embasada em uma visão democrática, entretanto, quando fazemos um recorte dos caminhos traçados pela EJAI, compreende-se o quanto esta modalidade precisa lutar para que contemple, de fato, todas as pessoas que foram excluídas do processo escolar, pela definição etária da “idade certa” de início e término da educação básica no Brasil. Nesse processo de exclusão estão embutidas questões que perpassam as dimensões social, econômica, cultural, religiosa, territorial, geracional, de gênero, de sexualidade, entre outras e, nesse sentido, tem-se a certeza de que os estudos da EJAI trazem problemáticas complexas que vão além do processo ensino aprendizagem para um determinado público-alvo. Assim, entende-se que pensar na EJA requer conhecimentos históricos da educação, compreendendo o processo de exclusão social no país, percebendo as várias dimensões que transversalizam esse tema e que são estudadas nos campos do conhecimento das Ciências Humanas/Sociais, sejam pela ótica da própria Pedagogia ou da História, da Geografia, da Sociologia, da Política, da Psicologia etc., o que faz da EJAI um tema interdisciplinar, que não deve ser estudado de forma isolada.

Pelo exposto, e no que tange aos fundamentos pedagógicos que devem embasar a construção de uma proposta da EJAI enquanto Políticas e Programas para esse público específico, o ponto de partida é refletir sobre quem são os homens e as mulheres que fazem parte desse público e o que os levou a não iniciarem ou a descontinuidade do processo escolar, como também, qual o sentido que essa escola faz nas vidas dessas pessoas, já que estão em busca dos estudos visando alguma transformação: seja por necessidade, realização, sonho, planos, trabalho etc. Para isso, os/as educadores e educadoras precisam identificar na história as experiências que foram construídas na itinerância da EJAI, percebendo os contextos, as bases teóricas e o pensamento daqueles que estavam na linha de frente dessas ações, além dos avanços e recuos, problematizando à luz de teorias que trazem uma perspectiva progressista e emancipadora para essa modalidade de ensino.

Assim como todas as etapas de ensino, a EJAI vem sendo estudada sob a ótica de diferentes concepções de educação que trazem as suas visões sobre a função social da escola, os objetivos educacionais, metodologias, construção curricular, avaliação, gestão etc., sendo que cada concepção está pautada em um determinado contexto e traz, em seu bojo, orientações sobre a organização dos processos educativos e do trato do conhecimento, embasados em teorias epistemológicas. Sobre esse tema,

destacamos nas palavras de Libâneo (2014, p. 239), que a escola é uma instituição social, e, nesse sentido “[...] é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas às necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais”. Como existem as tendências educacionais hegemônicas, que estão sustentadas por interesses econômicos e políticos, ponderam a EJA como uma etapa de oferta isolada, desconsiderando as especificidades do seu público nos diversos contextos de vivência, focando mais na formação da juventude, como se adultos e idosos não fossem mais devolver à sociedade o investimento aplicado nesse processo. Assim, a EJAI tornou-se um tipo de “remendo” social, construído por meio de uma costura de linha frágil, sem escolas específicas para o público e, muitas vezes, sem programas de formação inicial e continuada para os/as educadores/as e gestores/as, com poucos recursos e condições objetivas precárias, seja como política ou como programas. Quando nos conscientizamos dessa complexidade dos movimentos históricos da EJAI, e na busca por princípios e fundamentos pedagógicos que sejam basilares para referenciá-la, devemos então partir da seguinte problemática: quais concepções da educação podem sustentar a EJAI numa perspectiva democrática, inclusiva, emancipadora, integral e como um direito social para a construção da cidadania de homens e mulheres?

Para iniciar essa reflexão, mencionamos que o olhar para EJAI deve partir de uma concepção progressista de educação, pois essa considera que homens e mulheres são produtores/as da sua história e dos conhecimentos, e o saber escolar propicia a emancipação humana e cidadã, como pessoas de direitos ao acesso às condições de uma vida mais justa, ao mundo do trabalho, à cultura, além da saúde física, mental e ao lazer. Dentro desse olhar, compreende-se que essas pessoas vivem e trabalham em diferentes contextos, marcadas pela riqueza da diversidade, incluindo mulheres e homens, adultos/as, idosos/as, negros/as, gays, lésbicas, transexuais, povos da cidade, do campo e das florestas: indígenas, quilombolas, agricultores/as, assentados/as, pescadores/as, caiçaras, extrativistas. Nesse sentido, e ao voltar ao tema da luta por uma EJAI referenciada, é na própria história que encontramos as experiências de educadores/as que conseguiram sistematizar uma concepção que agrega essa perspectiva inclusiva, emancipadora, pautada na integralidade do aluno e focada nos direitos sociais de homens e mulheres de terem acesso aos saberes e conhecimentos acumulados e sistematizados para o processo escolar.

## EJA- Processo Avaliativo

Sabendo que a avaliação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve estar organizada numa concepção que garanta a emancipação do sujeito, e que a mesma deverá estar presente em todos os momentos no processo de ensino e aprendizagem, como parte integrante na metodologia adotada pelo professor e não apenas como um instrumento de cunho quantitativo, servimo-nos da avaliação como um mecanismo norteador que auxilia o professor no planejamento das próximas estratégias que serão desenvolvidas durante o percurso.

Articulado às Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem da rede municipal de ensino de Banzaê, o processo avaliativo na EJAI está fundamentado no Conselho Municipal de Educação de Banzaê (CME), Lei Municipal nº XXX de XXX, através do Parecer Técnico CME nº XXX, que analisa a Proposta de Reorganização do Tempo Pedagógico a partir do ano letivo de 2021. A proposição composta de justificativa, objetivos e Calendário Escolar para o exercício de 2021 disciplinou a condução do percurso educativo para o corrente ano e para os próximos anos, alterando-o de bimestre para trimestre, preservando a sequência do currículo e garantindo a quantidade mínima de dias letivos e carga horária estabelecidos em Lei.

A minuta de resolução, que acompanha o Parecer está fundamentada na legislação que organiza o ensino no país em relação à EJAI, dentro do que se segue:

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos:

I SEGMENTO – Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º e 4º e 5º ANO), com duração de 03 anos divididos em três MODULOS: (I – 1º ANO), (II – 2º e 3º ANO) e III – 4º e 5º ANO), bem como, no

II SEGMENTO – Anos Finais do Ensino Fundamental (IV - 6º e 7º ANO) e ( V- 8º e 9º ANO),

A avaliação das aprendizagens dos alunos deverá ser realizada através de instrumentos diversificados e as verificações de aprendizagens sob a forma de nota.

As pontuações atribuídas às avaliações conceituais terão registro em forma de notas expressas na escola de 0,0 a 7,0, sendo garantida a utilização de instrumentos avaliativos diversificados. Cada instrumento avaliativo possui objetivos específicos e critérios diversos. Para atender a diversidade de sujeitos das escolas, deverá ser implementada uma maior variedade possível de instrumentos avaliativos. A prova escrita (objetiva/dissertativa) será instrumento obrigatório, compondo parte das avaliações conceituais, com nota de 0,0 a 5,0 pontos;

Outros instrumentos avaliativos deverão ser garantidos para a avaliação

conceitual, pelo menos mais 2 (dois) instrumentos, compondo uma nota de 0,0 a 2,0 pontos, como:

1. Produção de textos (poesia, parodia, narrativo, dissertativo etc.);
2. Interpretação de textos;
3. Trabalho de pesquisa;
4. Relatórios (filmes, eventos, trabalho em grupo etc.);
5. Resumos;
6. Listas de exercícios;
7. Seminários (apresentações de resultados de pesquisas, apresentação de trabalhos em grupo);
8. Debates;
9. Entrevistas;
10. Confecção e utilização dos jogos matemáticos;

Instrumentos conceituais para a avaliação qualitativa serão:

1. Assiduidade e pontualidade, frequência e permanência ativa na sala de aula;
2. Disciplina, respeito e bom relacionamento com os colegas e funcionários da escola;
3. Cuidado com os materiais escolares, patrimônios públicos, receptividade às críticas, superação as dificuldades.

c. A média da unidade é o resultado obtido pelo (a) aluno(a) ao longo de cada unidade didática, conforme a seguinte formula:

$$MU = AQ + AC$$

MU = Média da unidade

AQ = avaliação qualitativa

AC = Avaliação conceitual

#### ➤ Recuperação

A recuperação da aprendizagem é direito do(a) aluno(a), sendo ofertada ao longo das 3 unidades, de forma paralela, devendo ser planejada considerando as datas limites de cada unidade. Os estudos de recuperação têm por objetivo eliminar as insuficiências do(a) aluno(a), devendo ser realizadas com orientação e acompanhamento específicos

Os estudos para a recuperação da aprendizagem deverão garantir as(aos) alunas(os) que não tenham demonstrado apropriação do(s) conhecimento(s) novas oportunidades para aprendê- lo(s).

Na recuperação paralela os(as) alunos(as) terão a possibilidade de recuperar

aprendizagens, e, como consequência, a possibilidade de recuperar a nota referente às avaliações conceituais, sendo atribuída nota de 0,0 a 7,0.

Como o objetivo da recuperação paralela é a recuperação da aprendizagem mensurada através da nota conceitual, a nota que irá prevalecer será sempre a nota maior obtida pelo(a) aluno(a). Ao(à) aluno(a) que, ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 5,0 será, obrigatoriamente, ofertada pela escola uma oportunidade final. A recuperação final deverá contemplar os conteúdos definidos para série/ano durante o ano letivo através de novas oportunidades de ensino. Caso a nota da recuperação final seja menor do que a nota anual, prevalecerá a maior nota para efeito de registro escolar.

- O registro dos resultados da aplicação dos instrumentos de avaliação supracitados deve ser realizado por meio de portfólios descritivos, relatórios individuais ou coletivos, notas/conceitos, entre outros, considerando a opção do professor realizada durante o planejamento da unidade escolar;
- Orienta-se que haja, no mínimo, três atividades avaliativas em cada unidade letiva que deverão ocorrer da seguinte forma:
  1. No primeiro momento avaliativo da disciplina, o professor deverá utilizar instrumentos diversificados, como trabalho de pesquisa, seminários, atividades desenvolvidas em grupo, definindo o valor de cada um deles, gerando nota 3,0 (três), resultante do somatório dos valores obtidos pelos estudantes em cada instrumento;
  2. No segundo momento avaliativo do componente curricular, o professor deverá utilizar prova com valor 5,0 (cinco);
  3. No terceiro momento avaliativo do componente curricular, o professor deve utilizar a Avaliação Qualitativa, por área de conhecimento, gerando nota 2,0 (dois)

Em cada um desses momentos avaliativos o professor deve verificar se as aprendizagens trabalhadas com os estudantes foram construídas.

#### ➤ Educação Inclusiva

Na avaliação da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais devem ser consideradas as adaptações e flexibilizações curriculares, considerando que cada uma tem seu ritmo próprio de aprendizagem. Quando os alunos com NEEs, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização

previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica.

Ao longo dos anos, os modelos de avaliação pedagógica acompanharam as concepções educacionais mais gerais, fortemente influenciadas pelos interesses políticos e econômicos de cada contexto histórico. Em nosso caso, de práxis de um currículo popular crítico, devem ser combinadas as avaliações feitas pelos sujeitos internamente envolvidos no processo com outras provenientes do ambiente externo, pois somente conjugando essas duas vertentes é possível trilhar um caminho coerente em direção aos objetivos propostos.

Internamente, a avaliação das políticas e práticas curriculares deve ser contínua e contar com a participação ativa de todos os agentes que atuam na construção curricular. Mas, deve, além disso, buscar avaliações externas, capazes de levar à comunidade escolar uma visão e uma problematização mais distanciada, estimulando, dessa forma, a construção coletiva da autonomia escolar (SILVA, 2004).

Para comprometer-se com a construção de um futuro e uma transformação da realidade a partir do autoconhecimento crítico do real, a avaliação deve também considerar todas as dimensões de um sistema educacional, empenhando-se na defesa do valor emancipador da educação, com a qual o homem, por meio da sua consciência crítica, possa imprimir uma direção a suas ações e tornar-se autor de sua historicidade. Em outras palavras, precisa constituir um exercício de análise crítica de uma determinada realidade, dedicando-se a apreender os fenômenos em seus movimentos e em suas relações com essa realidade que se pretende transformar, ao invés de apenas descrevê-los.

Dados quantitativos também fazem parte dessa avaliação, mas nela predominam as informações qualitativas, que podem ser obtidas por meio de técnicas participativas e dialógicas, como criações coletivas, entrevistas livres e debates, entre outras.

Na perspectiva de um currículo crítico, o processo avaliativo na EJAI deve envolver a realidade dos/as estudantes e se materializar numa diversidade de procedimentos, tais como o uso da escrita, da leitura, da oralidade e da expressividade. Nesse sentido, Marinho (2011) sustenta que o processo avaliativo deve assumir a aprendizagem de todos/as como intencionalidade para a ação e na ação da prática da

avaliação da aprendizagem.

A concretização de uma sistemática avaliativa emancipatória necessita ser fortalecida por uma dinâmica de trabalho pedagógico que permita o acompanhamento dos percursos e dos processos vividos durante a aprendizagem dos estudantes. Isso deve ocorrer adotando-se instrumentos avaliativos significativos que apontem as possibilidades de intervenção que proporcionarão o avanço na construção do conhecimento desses sujeitos.

Para o acompanhamento da aprendizagem dos/as estudantes da EJAI, com base nas Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem da rede municipal de ensino de Banzaê, serão utilizados os instrumentos:

Diário de Classe – Documento de diálogo permanente entre o planejamento, o docente e o cotidiano do processo de “ensino aprendizagem”; deve ser preenchido pelo professor, diariamente, devendo conter a relação nominal dos estudantes da turma, a frequência e as observações que se fizerem necessárias;

Caderno de Registro – Instrumento de avaliação em que o/a professor/a realizará os registros e as anotações importantes (considerando os aspectos sociais e os cognitivos, os conhecimentos apreendidos), apontando avanços e dificuldades de suas aprendizagens; devendo também registrar intervenções e reflexões dessa prática, viabilizando sua ressignificação;

Portfólio – Instrumento de documentação pedagógica como arquivo de variados registros, reflexões e encaminhamentos do fazer pedagógico (relatórios, produções, fotografias, desenhos, projetos etc.), que possibilita um diálogo permanente entre o trabalho pedagógico do docente e o processo de aprendizagem dos estudantes, podendo ser utilizado na validação dos saberes destes. Na Educação Especial devem constar todos os registros da sua atuação em relação a cada estudante (relato de caso, encaminhamentos, tipos de atendimentos, plano do atendimento educacional especializado e frequência dos atendimentos);

Parecer Descritivo – Elaborado ao término de cada unidade letiva ou quando da transferência em curso do/a estudante, deve conter o desenvolvimento da aprendizagem deste, apontando os conhecimentos apreendidos e não apreendidos, durante o período letivo. Sua construção é de responsabilidade dos/as professores/as, com o acompanhamento e a orientação do/a coordenador/a pedagógico/a. É subsídio indispensável para a garantia da continuidade do processo de aprendizagem, determinando ou o avanço ou a permanência para aprofundamento. Em sua elaboração

devem ser considerados os critérios avaliativos oriundos da elaboração dos conceitos (avanço e permanência) de cada área do conhecimento, mediante o caderno de registro. Na Educação Especial, em particular, em que o/a estudante com Deficiência Intelectual tem o direito garantido à continuidade dos estudos, considerando, para efeito de promoção, o período máximo de dois anos consecutivos, a construção do instrumento avaliativo é de responsabilidade do/a professor/a de sala comum, do/a auxiliar de sala especial, do/a professor/a do AEE, com o acompanhamento e a orientação do/a coordenador/a pedagógico/a, tendo como base os registros em relação ao desenvolvimento dos/as estudantes nas diversas áreas de conhecimento e sua deficiência.

Quanto à promoção, serão considerados os avanços e as dificuldades observados durante todo o processo educativo, seguindo-se os seguintes critérios:

- Para a promoção do/a estudante que constrói satisfatoriamente as aprendizagens, utilizar o conceito final A (para avanço), e para aquele/a que não alcança as aprendizagens definidas, por área de conhecimento, utilizar o conceito final P (para permanência);
  - Na 1ª fase não há retenção do estudante, o resultado deverá ser registrado por meio do conceito de Avanço (A), por área de conhecimento;
  - Na 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª fases pode haver retenção caso o/a estudante não desenvolva as aprendizagens previstas por área do conhecimento;
  - Na 3ª fase, a última dos Anos Iniciais, o aproveitamento da aprendizagem será expresso por meio de parecer descritivo e notas de cada estudante, elaborados por área de conhecimento, sendo considerada para efeito de aprovação média igual ou superior a 5,0 (cinco); Na 4ª e 5ª fases, o resultado deverá ser registrado por meio de parecer descritivo e conceitos (A- Avanço e P- Permanência) de cada estudante, elaborados, coletivamente, por área de conhecimento;
  - Na 6ª fase, a última dos Anos Finais, o aproveitamento da aprendizagem será expresso por meio de parecer descritivo e notas de cada estudante, elaborados, coletivamente, por área de conhecimento, sendo considerada para efeito de aprovação média igual ou superior a 5,0 (cinco).
- As notas deverão ser expressas por meio de uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), com arredondamento de 5 (cinco) em 5 (cinco) décimos, sempre para maior, em cada momento da avaliação.
- Para garantir a promoção dos estudantes da EJAI, a frequência deve ser igual ou superior a 75%, conforme previsto no Art. 24, inciso VI, da LDBEN nº 9.394/96.

Os critérios de classificação e reclassificação são orientadores para o acompanhamento e registros dos/as estudantes. A classificação é fundamentada na LDBEN nº 9.394/96, Art. 24, inciso 2; e na Resolução 01/2006, do Comed-Maceió. Esse procedimento visa posicionar o/a estudante no ano, ou fase de escolaridade, compatível com a sua idade, nível de desempenho ou de conhecimento, devendo ser realizado por ocasião da matrícula inicial do estudante.

Esse processo deve ser historiado em declaração, atas, avaliações e nos documentos que o fundamentam, os quais devem ser arquivados na pasta de cada estudante, e registrados os resultados em seu histórico escolar.

A classificação poderá ocorrer por: a) Promoção - para o/a estudante que cursou, com aproveitamento, o ano ou fase na própria escola; b) Transferência - para o/a estudante procedente de outra escola, situada no país ou exterior; c) Avaliação - posicionamento no ano ou fase, independentemente de escolarização anterior.

A Reclassificação reposiciona o/a estudante no ano ou fase de escolaridade diferente do que seu histórico escolar registra e que seu desenvolvimento avaliado indicar, por isso, recomenda-se que a decisão de reclassificação seja decorrente de manifestação dos pais (para estudantes menores de idade) ou de comissão formada por docentes e coordenadores/as pedagógicos/as, pelo/a próprio/a estudante.

A descrição da classificação e da reclassificação deverá fazer parte do Regimento Escolar e do PPP, devendo ser historiada em declaração, atas, avaliações e nos demais documentos que a fundamentam, os quais devem ser arquivados na pasta de cada estudante; e os resultados, registrados em seu histórico escolar.

Quanto ao processo de Recuperação, que tem como objetivo proporcionar uma nova oportunidade de aprendizagem para os/as estudantes da modalidade da EJAI, esse deverá ser realizado todas as vezes que as estratégias de intervenções utilizadas não forem suficientes para propiciar os avanços. Esse momento visa garantir o direito do estudante, de acordo com o que está posto na LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 24, cap. V, que estabelece “[...] a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”.

Como consta do documento das Diretrizes da/para Avaliação da Aprendizagem da referida rede, destacamos a necessidade de verificar a efetivação das aprendizagens no decurso e no fim de cada unidade letiva, devendo-se efetivar os estudos de recuperação a partir de duas etapas: recuperação contínua e recuperação final.

Realizada no decorrer da unidade letiva, a recuperação contínua deve trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes com atividades diversificadas que propiciem a estes/as avançar para as etapas posteriores e assegurar a análise e a intervenção pedagógica de suas produções no acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens não consolidadas. Diante da não efetivação de avanços nas aprendizagens necessárias, ocorrerá a recuperação final de forma presencial, por meio de orientações de estudos das aprendizagens básicas de cada componente curricular e da realização de atividades diversas, objetivando garantir que esse processo não se constitua em um momento estanque de recuperação apenas de notas e/ou pontos.

O/A estudante estará em recuperação final na 3ª e 6ª fases, quando a média no término do ano letivo, que corresponde à soma das notas das unidades letivas, divididas por quatro, por área do conhecimento, for inferior a 6,0 (seis). Caso o/a estudante não obtenha nota igual ou superior a 6,0 (seis), depois da recuperação final deverá ser avaliado coletivamente, quando for realizado o conselho de classe.

O Conselho de Classe é um espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do fazer pedagógico, objetivando oportunizar o diálogo coletivo e a análise da prática educativa, refletindo os processos de “ensino aprendizagem” dos/as estudantes, por meio do envolvimento dos/as professores/as. Neste momento, deverão ser discutidos os avanços e as dificuldades apresentados no processo avaliativo, em cada área de conhecimento, sendo realizado em cinco momentos, durante o ano letivo: o 1º para o diagnóstico; e os demais para o acompanhamento e a análise do aproveitamento dos/as estudantes, buscando chegar a um consenso para a elaboração dos pareceres descritivos por área, quando for o caso.

A organização e a condução do Conselho de Classe são de responsabilidade do/a coordenador/a pedagógico/a, que pontuará a compreensão de questões cognitivas, afetivas e sociais, considerando também as características individuais e o conhecimento prévio do/a estudante. Garantindo-se um mínimo de 5 (cinco) conselhos para a realização dos Conselhos de Classe, estes deverão ocorrer da seguinte forma:

- 1º Conselho – destinado à realização do pré-conselho, início do ano letivo (determinação das regras e requisitos para avanço do/a estudante);
- 2º Conselho – Diagnóstico – realizado no fim da primeira unidade letiva;
- 3º Conselho – Prognóstico – realizado no fim da segunda unidade letiva;
- 4º Conselho – realizado no fim da terceira unidade letiva;
- 5º Conselho – fim do ano letivo.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo na EJAI apoia-se nas seguintes dimensões:

- Consolidação do currículo popular crítico, via rede temática adotada para a Educação de Jovens e Adultos e Idosos na Rede Municipal de Ensino de Banzaê;
- Emprego da dialogicidade como elemento de mediação entre professor(es) e estudante(es);
- Reflexão acerca da produção diária do estudante como instrumento para a reorganização do trabalho educativo;
- Observação e acompanhamento das aprendizagens não consolidadas, bem como a proposta de novas alternativas pedagógicas de reorientação;
- Necessidade de análise e intervenção pedagógica das produções dos estudantes, no acompanhamento do processo da aprendizagem;
- Utilização do registro dos conceitos de avanço e permanência, a partir do acompanhamento das aprendizagens, considerando o domínio dos saberes sistematizados por área de conhecimento;

Nesse caminho, a avaliação assumida na EJA é compromisso de todos/as que a constituem (professores/as, coordenadores/as, gestores/as e estudantes). A partir dessa práxis, faz-se necessário que seja dada uma direção às ações comprometidas com a historicidade e o acompanhamento de todo o processo “ensino-aprendizagem” desses sujeitos.

### Temas Integradores

A construção de uma sociedade mais justa em que os pressupostos de fraternidade e solidariedade humana seja uma realidade, requer o exercício de práticas pedagógicas amplamente qualificadas no sentido de garantir uma educação inclusiva, com equidade, laica e de enfrentamentos ante as possibilidades de violações de direitos e das desigualdades sociais que ainda perduram na sociedade.

Com a perspectiva de incorporar nas práticas pedagógicas curriculares questões de relevância social e cultural, apresenta-se os temas integradores do referencial curricular Banzaêense (RCB). Esses temas objetivam dialogar com os saberes da comunidade escolar, atribuindo sentido e significado à aprendizagem.

Ao incorporar os temas integradores<sup>1</sup> ao RCB, o município parte das propostas contidas nos temas intercurriculares previstas na BNCC e dos temas integradores que são parte do DCRB. Quanto ao conceito, Barreto et al (2007, p. 7) considera que: “[...] O projeto integrador não é mais uma disciplina da matriz curricular, mas uma metodologia voltada para a articulação entre os conhecimentos estudados nas disciplinas que integram cada período letivo, na perspectiva da interdisciplinaridade”.

Neste sentido, a presença destes, na comunidade educacional visa à promoção de uma percepção global da realidade e dos problemas da humanidade. A presença dos temas integradores no referencial curricular Banzaêense, garante o espaço para efetivação das ações pedagógicas e articulação das áreas do conhecimento.

Para proporcionar esse exercício de articulação das áreas do conhecimento, propõe-se uma ação dialética e dialógica entre o contexto da escola, seu entorno, e o próprio currículo, desse modo, são esclarecedoras as palavras de (Macedo 2013, p. 44-45) quando, afirma:

[...] A compreensão do processo instituinte curricular está na dinâmica socioformacional dos atos de currículo, lugar de construção de pontos de vista e da constituição de atitudes, de ações carregadas de hegemonias e reexistências, instituídas por processos de contextualização, recontextualização, territorialização, desterritorialização, reterritorialização em espaçostempos de opções sobre o que é formativo.

Considerando a diversidade dentro do município de Banzaê, torna-se necessário ter maior cuidado e atenção para as relações interpessoais dos integrantes da comunidade escolar, sem esquecer-se do respeito e convivência com a diversidade dos grupos humanos ali presentes. Sabendo que um currículo vivo permite abordagens contemporâneas que permite aos estudantes compreender questões diversas como cuidar da saúde, respeitar a si e ao outro, acessar e utilizar as tecnologias digitais entre outros. Para tanto, faz-se necessário garantir a inclusão, o interesse pelo conhecimento e para experimentação, a promoção da convivência, a produção e fruição da arte e da cultura e a inserção na vida cidadã, a partir do (re) conhecimento de direitos e deveres.

No que se refere, a incorporação dos temas integradores ao currículo, esta, poderá ocorrer através das abordagens intra, inter e transdisciplinares, reafirmando a possibilidade de articulação dos conhecimentos escolares entre as áreas do conhecimento.

---

<sup>1</sup> O município de Banzaê, adotou o termo Temas Integradores, mesma nomenclatura utilizada no DBRB por compreender que esse conceito atende as premissas desse Referencial.

Partindo do que foi explicitado, o referencial curricular Banzaêense, apresenta a seguir os temas integradores que serão trabalhados de formas diversas pela comunidade escolar, valorizando a autonomia das escolas quanto às metodologias utilizadas, de acordo com suas realidades locais e demandas específicas, provisionadas em seus projetos políticos pedagógicos.

➤ Saúde, Meio Ambiente e Economia

Com a percepção de que há uma inter-relação entre as áreas de Saúde, Meio ambiente e Economia, esse Referencial apresenta esses Temas Integradores agrupados em um só bloco, contudo serão observadas as especificidades e pertinência educativa de cada tema.

➤ Saúde

A constituição de 1988, no ser art. 6º fala:

“São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A abordagem do tema integrador saúde, pretende que se desenvolvam atitudes necessárias a uma vida saudável, ajudando a construir a referência do corpo, de relações, de escolha, de capacidade de cuidar de si, de identificar os espaços e vínculos necessários para um viver bem tem respaldo naquilo que propõe a Organização Mundial de Saúde (OMS) quando define saúde como: “um estado de completo bem-estar mental e social não somente ausência de afeções e enfermidades” (OMS, 1946).

É importante que as práticas pedagógicas possibilitem à comunidade escolar o desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais, conhecimentos, atitudes e valores que promovam a tomada de decisões baseadas na ética, bem-estar físico e mental, conferindo-lhe assim um papel interativo. Ressalta-se que tais abordagens devem estar coerentes com as questões de saúde da comunidade em que cada Unidade Escolar pertence, ou do Território como um todo. A articulação curricular, materializada através dos Temas Integradores, especialmente o Tema Saúde, possibilitará aos estudantes as potencialidades sócio-emocionais, atrelada ao cuidado com o corpo e com a saúde, sobretudo de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, saúde reprodutiva, epidemias ou surtos das doenças causadas pelo Aids aegypti, Covid 19, prevenção ao

uso de álcool, tabaco ou outras drogas e ao mesmo tempo incentivando a inserção de hábitos saudáveis que colaborem no processo de educação integral dos sujeitos. Tais ações estarão mais detalhadamente sistematizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares.

➤ Meio Ambiente

Enquanto um dos Temas Integradores, a Educação Ambiental, tem como aporte a resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental apresenta no seu art. 3º “...viva à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído”. Esses conhecimentos, uma vez integrando o currículo escolar, dão conta de colaborar para estabelecer uma relação sustentável entre a sociedade, o meio ambiente e seus recursos naturais. Tais questões, estão intrinsecamente relacionadas com o processo educativo desde a primeira infância.

Na mesma resolução, supracitada, no art. 6º preconiza o seguinte: “[...]deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”. Nessa perspectiva, esse Referencial assume a proposição e fomenta o exercício de uma Escola em que sejam proporcionadas tais possibilidades de aprendizagens e que estas sejam associadas com as demais áreas do conhecimento.

O Documento Referencial da Bahia, na Lei Estadual nº 12.056/2011, define a Educação Ambiental como um conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra, principalmente no que concerne à fauna, à flora e aos recursos hídricos.

Dessa forma, a Educação Ambiental constitui uma das dimensões do direito ao meio ambiente equilibrado e sustentável, prioridade na garantia da qualidade de vida das pessoas por meio de concepções e práticas inter/transdisciplinares, contínuas e permanentes, realizadas no contexto educativo de modo permanente para a prática da educação emancipadora.

➤ Economia

A escola, que historicamente é o placo e alvo da disputa de interesses específicos, representa a organização dual da nossa sociedade, característica da economia, sob e no capitalismo, tem a função precípua de tornar o indivíduo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação no mundo, para intervir e promover sua transformação (SAVIANI, 1985) e, quando se passa a ter consciência do poder de influenciar e decidir, um novo mundo pode ser vislumbrado. O Referencial Curricular Banzaêense reconhece que a Economia assim como a educação para o consumo consciente é um Tema de fundamental importância para a formação dos estudantes, principalmente no sentido de que a formação de um sujeito emancipado perpassa pelo reconhecimento da consciência e da responsabilidade social que cada um tem ou terá, considerando também que esse é um elemento importante para a construção e efetivação dos Projetos de Vida.

O parecer CNE/CEB nº11/2010, fala que “a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. Para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo.

O Referencial Curricular Banzaêense, deve promover nas Unidades Escolares a inserção de objetos de conhecimento que estimulem a capacidade de escolha consciente e responsável nas discussões em sala de aula, apontando para a formação de indivíduos que possam gerir/mediar os recursos, transcendendo a questão restrita ao dinheiro e dessa forma, proporcionar ao estudante uma compreensão sobre finanças e economia, consumo responsável, processo de arrecadação financeira e a aplicação dos recursos recolhidos como também sua importância para o valor social dos tributos, procedência e destinação.

➤ Multiculturalismo e Cidadania

No sentido de mobilizar a comunidade educativa para o reconhecimento das questões identitárias, esse Tema Integrador visa agrupar as questões de multiculturalismo e cidadania que estão intimamente relacionadas com os aspectos dos direitos humanos e com a valorização da diversidade que compõem os espaços

escolares e não somente, mas sim a comunidade contemporânea como um todo em uma perspectiva “local e global”. Esse Referencial considera a Escola como um espaço da diversidade humana, em que é nesse referido espaço que devem ser debatidas, estudadas todas as questões que envolvem os seres humanos. Tanto os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história, quanto os demais saberes sociais e culturais inerentes aos sujeitos que compõem uma comunidade educativa, isso INDEPENDENTE da raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, geração ou patamar socioeconômico. Corroborando assim para validação do que preconiza o PNE (2014), sobre a promoção dos Direitos Humanos: “a promoção dos princípios e respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

➤ Multiculturalismo

No Brasil, a perspectiva multicultural como eixo organizativo do currículo escolar se configura nos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997).

Silva, 2005, p.85 esclarece: “A escola e o currículo multicultural consistem em um estudo das questões culturais que perpassam a escola e no reconhecimento da diversidade cultural como parte integrante do contexto escolar de saberes e práticas docentes. Sua importância política – social se evidencia no estabelecimento de uma cultura emancipatória e inclusiva na escola, possibilitando o entendimento dos processos de construção da cultura, seus conflitos e contradições. As questões multiculturais como campo teórico, de forma mais ampla, se constitui numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta em sociedades plurais, na tentativa de superar preconceitos e reducionismos culturais, questões caras ao processo educativo na atualidade em que ocorre tentativas de retrocesso quanto aos direitos já conquistados por populações e diversidades.

Partindo do pressuposto acima citado, o Referencial Curricular Banzaêense abre uma gama de diversidade cultural para serem exploradas nas Unidades Escolares de Ensino, partindo das vivências e manifestações culturais, os Projetos Políticos Pedagógicos serão enriquecidos e fomentados através das práticas pedagógicas escolares, no multiculturalismo que a cidade tem a apresentar.

Desta forma, o currículo deve estar associado intrinsecamente com o contexto

social da comunidade escolar, com o contexto identitário local e a educação desenvolvida. Lembrando sempre que os estudantes ali presentes são oriundos de diversos modos de vida e culturas que precisam ser reconhecidas e vivenciadas, valorizando tais experiências.

➤ Cidadania

A responsabilidade do Estado com a educação brasileira é regulamentada a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Os princípios e fins da LDB/96 traz em seu artigo 3.º que o ensino será ministrado tendo por base:

- 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 extra escolar;
- XI) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e
- XII) consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A formação para o exercício da cidadania da qual as escolas brasileiras devem ofertar para os estudantes conforme os incisos do artigo 3.º, podem ser aproximados em dois grupos. De um lado os artigos I, V, VI, VII, VIII e IX, que tocam em questões administrativas da educação escolar, princípios que devem ser garantidos pelo poder público para um bom funcionamento das escolas, sendo que quando não garantidos, os profissionais da educação, os estudantes e a comunidade escolar devem se organizar para cobrá-los junto às instâncias legais do Estado. Do outro lado, aqueles incisos que dialogam diretamente com a concepção pedagógica do currículo escolar, como os incisos II, III, IV, X, XI e XII (BRASIL, 1996).

A sociabilidade democrática encontra no ambiente escolar um terreno propício para o debate e assimilação de “Outros Sujeitos” que demandam o exercício de “Outras Pedagogias”, primorosamente sinalizadas por Arroyo (2014):

Na pluralidade de ações coletivas, de organizações populares, de trabalhadores da educação, da saúde, dos campos e periferias, nas lutas dos diversos movimentos sociais. Seus (suas) filhos (as) se fazem presentes nas escolas e universidades, nas ruas, no movimento adolescente/juvenil. São os outros educandos que trazem outras indagações pedagógicas à docência. São os outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro saber educativo. Para se manifestar privilegiam ações. Ações coletivas na diversidade, de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, à terra, ao teto, ao território, à identidade, à orientação sexual, ao conhecimento, à memória e à cultura, à saúde, à educação e à dignidade, à justiça, à igualdade, às diferenças. Ações coletivas pela emancipação, como pedagogias libertadoras radicais. (ARROYO, 2014, p. 37-38).

Assim, o Referencial Curricular Banzaêense, pretende promover o diálogo entre a reflexão teórica sobre as recentes opções curriculares, a reflexão de todos os “atores curriculantes” (MACEDO, 2018) e suas implicações nos sentidos atribuídos à Educação para a Cidadania garantindo os direitos humanos e educação para diversidade no currículo escolar transformadas em práticas que combatam o preconceito e a discriminação sejam elas originadas por questões étnicas, religiosa, de gênero, opção sexual ou geração.

#### ➤ Educação para o Trânsito

A vida em sociedade exige elaboração de regras, as quais, se encarregam de ajudar e dar organicidade no compartilhamento de espaços de uso comum ou de questões cuja vontade individual não deve ser a única perspectiva. Nesse sentido, o Código de Trânsito Brasileiro - CTB estabelece em seu Art. 74: “A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. A valorização e a preservação da vida, é, pois, uma das premissas que massivamente estão presentes nesse código. A inserção dessa temática nos currículos escolares busca além de informar sobre leis que precisamos cumprir para garantir o ir e vir com segurança, mas também, o desenvolvimento do compromisso individual que cada sujeito tem com convivência pacífica e de respeito à vida.

Corroborando com o CTB, a Portaria nº 678/ MEC, de 14 de maio de 1991, faz menção ao conteúdo do Artigo 1º da (LDB 1996) “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]”.

Observando e analisando a Portaria supracitada, percebe-se que é necessário que as pessoas conheçam, a realidade por meio de sua interação com o mundo, adquirindo ferramentas necessárias à sua participação proativa nas esferas sociais, à medida que promove seu estado de bem-estar, sem perder de vista a responsabilidade de transmitir às novas gerações valores, formas de vida e modos de comportamentos.

Logo, a educação escolar não deve ser concebida sem colocar na ordem do dia temas emergentes que inquietem, interessem e desafiem a sociedade a propor soluções. Dessa forma, a Educação para o Trânsito, que está assegurada pelo Código Brasileiro de Trânsito em seu Artigo 76 aponta que:

“A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação”.

E nos Incisos I e II estabelece que haverá:

“a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito; e “[...] de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores.”

Contribuindo e ratificando o Documento Curricular Referencial da Bahia (2019, p. 81) sinaliza que:

Não bastam apenas as leis, é um erro apostar apenas na aplicação de multas, pois elas, sem ações efetivas de educação, não mudam muito o comportamento humano. É necessário que o cidadão se perceba como ser integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do trânsito e, conseqüentemente, para a qualidade de vida. A Educação para o Trânsito é imprescindível nas escolas regulares e vai além de folhetos e adesivos. Ela requer, entre outros aspectos, a execução contínua de programas educativos que fortaleçam o desenvolvimento humano e garantam a qualidade de vida como impõe a Legislação, conforme indica a BNCC (2017).

É importante considerar que as condições de vida do momento atual desafiam os sistemas, as redes de ensino e as escolas a criarem currículos e propostas pedagógicas que levem os estudantes a compreender a origem dos fatos sociais imbricados em um frágil progresso tecnológico que promove, cada vez mais, uma sociedade centrada no consumo, no entorno do próprio eu, sem internalizar o ideal de bem-estar coletivo, para rearranjar o caminho na direção contrária disso.

O processo de desenvolvimento de uma consciência coletiva e individual se faz necessário para a vida. Dessa forma, considera-se que além dos elementos já

mencionados até aqui e que estão circunscritos nos Temas Integradores, cada um deles em sua medida devem contribuir para o recriar dessa consciência mencionada, promovendo educação válida para a vida em sociedade em que as demandas para o convívio pacífico, as percepções e desenvolvimento da maturidade e necessidade de cuidar de si e do outro, são, sobremaneira, saberes que devem enfaticamente serem incluídos nos currículos escolares, e, através desse Referencial, fará parte do contexto educativo no município de Banzaê Ba.

#### ➤ Ciência e Tecnologia

Nesse período da história, convivem populações em que passaram pela transição da tecnologia analógica para digital e populações que já nasceram diante do advento da tecnologia digital. Tal constatação se coloca como um desafio ao contexto educativo ao tempo que impõe o aprofundamento e aparelhamento do cenário educativo a fim de garantir aos estudantes uma educação que seja condizente com os avanços do tempo em que se vive.

Nesse sentido, “As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fez com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis”. [Trecho do PCN, vol. 2, pg.24]. É uma mudança significativa ocorrida nos últimos anos e devida à possibilidade de nos comunicarmos através de sons, imagens e textos, integrando mensagens e tecnologias multimídia. O som não é apenas um acessório, mas parte integrante da narrativa, assim como as imagens; o texto terá mais importância pela possibilidade de corrigir, rever, copiar e transmitir.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Banzaêense, tem como proposta a tarefa de fazer com que o estudante possa compreendê-la as tecnologias como sistema de comunicação, capaz de permitir a criação de um mundo social mais democrático, e entender os seus princípios não apenas para “promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins”. A cultura digital e as múltiplas possibilidades, de elaboração e reelaboração dos

saberes com o aporte da tecnologia, levam a considerar necessárias nesse Referencial as palavras de Haesbaert (2004, p. 11) quanto ao conceito de multiterritorialidade, e a possibilidade de ao mesmo tempo, experimentar vários territórios. Com essa demanda de compreensão de pertencimento flexível, os acontecimentos vistos em modo virtual e real e as tecnologias digitais como um todo, precisam, mais que nunca fazer parte dos currículos escolares.

➤ Projeto de Vida e Especificidades da Rede

As inter-relações entre cultura e educação perpassam a constituição de um pensamento curricular que se materializa nas práticas pedagógicas vivenciadas no interior das unidades escolares e vai além da delimitação física desses espaços. Currículos esses que podem transpor-se pelo campo da produção e disseminação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade reverberando também o subjetivo, o simbólico ou até mesmo envolver as tessituras da vida cotidiana.

Desse modo, considera-se que as potencialidades formadoras através dos currículos escolares necessitam refletir sobre a centralidade dos saberes e experiências da vida nos territórios em que se encontram, contextualizando os saberes curriculares, transformando-os em “atos de currículo” (MACEDO, 2007, P. 27), que garantam o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes em todas as suas potencialidades.

Partindo dessas premissas, a proposição de inserção do Projeto de Vida como um dos Temas Integradores nos Referenciais Curriculares Banaense toma como ponto de partida os documentos regulatórios curriculares Nacionais, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2017) e da Bahia como o DCRB (BAHIA, 2019). Se por um lado a BNCC, apresenta os Temas Contemporâneos Transversais, que em seu arcabouço, traz uma abordagem da contemporaneidade na busca de contextualizar o ensino e ao mesmo tempo despertar o interesse dos estudantes sobretudo quanto aos temas de relevância para a convivência social e cidadã.

Por outro, o DCRB, partindo da mesma perspectiva elenca os temas fazendo referência aos direitos humanos, às questões de territorialidade, de identidade étnico-raciais, tão caras ao povo baiano, além de inserir temas integradores como Saúde na Escola, cultura Digital, entre outros. Importante evidenciar que nessa arena curricular, a busca por pontos de intersecção entre a vida cotidiana e as diversas áreas do conhecimento já circunscritos no currículo escolar é uma ação constante e de

fundamental relevância para que o Referencial Curricular Banzaêense seja elemento propulsor para uma prática pedagógica assertiva e valorosa na formação dos sujeitos aprendentes.

A proposição do Projeto de Vida como Tema Integrador, possibilita a inserção de temas que trabalhem as competências socio emocionais constantes na BNCC e DCRB além de outros saberes que corroboram na constituição do ser criativo e competente no sentido de desenvolver-se em diversas esferas da vida, construindo assim as bases para uma vida adulta produtiva e feliz. Conforme escreveu William Godwin (1797) *apud* Read (1986, p. 17) “O verdadeiro objetivo da educação, como de qualquer outro processo moral, é a geração da felicidade”. Assim, considera-se a Escola um lugar possível para o exercício do direito de aprender, de sonhar e de viver tudo aquilo que o caminho para o alcance desses sonhos promovem.

Nesse Referencial Curricular, o Projeto de vida será direcionado para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, os adolescente e jovens, que são os sujeitos desses anos do ensino, poderão acessar saberes relacionados **às identidades positivas, autoconhecimento, desenvolvimento sócioemocional, protagonismo estudantil, educação para a paz, mundo do trabalho**, entre outros que poderão ser elencados pelo coletivo da unidade escolar. Nesses tempos/espacos os estudantes poderão desenvolver uma visão de futuro quanto às dimensões da vida: pessoal, moral e coletiva. É o processo educativo colaborando neste sentido, para a tomada de consciência de si e do mundo, convergindo para o ideal proposto por Becker e Adorno quando propõem que a educação deve “formar pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para a sua função na sociedade”. (ADORNO, 2003, p. 154). A compreensão dessa etapa da vida, ou seja, da adolescência e da juventude torna-se elemento central para a elaboração e desenvolvimento desse projeto de vida enquanto tema Integrador, além de ser necessário também se debruçar sobre aquilo que anunciou Arroyo (2013, p. 231): “os adolescentes e jovens, seu lugar nos currículos” [...] “como vê-los? Haverá lugar para eles e elas? Como conhece-los?”

Para tanto, reafirmam-se as normatizações vigentes quanto ao atendimento dessa demanda de inserção do Projeto de Vida no campo curricular como a Resolução CEE nº 137/2019, que expressa:

Art. 8º As orientações da presente Resolução aplicam-se à **Educação Básica e suas modalidades** e, ademais, se constituem no foco pelo qual as propostas pedagógicas das instituições escolares devem ser (re) elaboradas, assinalando-se as seguintes competências gerais:

VI- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BAHIA, 2019).

E,

Art. 19. As propostas pedagógicas das instituições escolares dos **Anos Finais do Ensino Fundamental devem apresentar o delineamento do projeto de vida dos estudantes**, seja com o vínculo prospectivo em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio (BAHIA, 2019).

Outro documento normatizador que é reafirmado nesse Referencial são as Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente nos aspectos relativos à transversalidade e interdisciplinaridade, a saber:

A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático- pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p.29).

Enquanto proposta pedagógica, o Projeto de Vida representa um conjunto de ações integradoras e sistematizadas que perpassam diversos campos curriculares, garantido a partir de planejamento coletivo e colaborativo, uma vez que se configura como elemento transversal de abordagem intra, inter e transdisciplinar. Neste sentido, a relação dialógica entre os campos dos saberes torna-se uma potente estratégia para a formação integral dos sujeitos, além de fomentar o trânsito fluido entre áreas do conhecimento historicamente fragmentadas através da organização curricular, por vezes, hierarquizante.

Nesse contexto, a articulação entre a educação interdimensional e o Projeto de Vida, promove uma possibilidade integradora entre o pensamento, a razão e a ciência. De acordo com o que preconiza o DCRB (2019, p.470):

o Pathos (afetividade, relação do homem consigo mesmo e com os outros), o Eros (impulso, corporeidade) e o Mythos (relação do homem com a vida e a

morte, com o bem e com o mal) encontram lugar e onde, sobretudo com a dimensão transcendental do ser humano no Mythos, é possível trabalhar os sentidos da vida dos estudantes.

O trabalho curricular com Projeto de Vida representa a possibilidade de trilhar o caminho na direção dos sonhos e na construção das bases para a realização destes, sobretudo que seja basilar para a uma educação emancipadora, democrática e humanística. DCRB (2019). Parece ser significativo trazer a baila as palavras de Yus (2002, p. 178) quando argumenta sobre os sujeitos aprendentes da vida escolar, “aprendam a viver e a sentir democraticamente a sociedade, pois respeitam o delicado equilíbrio entre interesses individuais e coletivos”. Seria, pois, essa, uma função social da Escola em que as juventudes sejam conscientes construtores de suas identidades.



## 6. ETAPAS DA EDUCAÇÃO

### 7. Educação Infantil: Uma Construção Colaborativa

Uma proposta pedagógica/curricular é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica/curricular tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p.19)

Esta proposta pedagógica/curricular, a qual foi denominada pela rede como **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, tem uma história que surge do desejo de uma formação das crianças na perspectiva integral e humanizadora, considerando, sobretudo, as crianças como sujeitos sociais, históricos e de direitos. Seus direitos de aprendizagens e o acesso ao conhecimento sistematizado precisam ser garantidos, sem com isso, perder de vista a tríade indissociável que permeia a Educação infantil: educar, cuidar e brincar. Além disso, este documento reflete o compromisso com a Educação Infantil pública municipal, servido como subsídio e inspiração para a elaboração e/ou reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs das instituições do sistema municipal de Ensino. Portanto, tem uma história de construção colaborativa e que precisa **ser contada**.

A construção desse Referencial se deu por meio de um processo significativo de escuta, reflexão, colaboração, com o envolvimento de representações comprometidas com a Educação Infantil pública municipal. É fruto de reflexões, formações, pesquisas e estudos, a partir de um movimento polifônico e que contribuiu para a elaboração coletiva desse documento.

Para tanto, foram garantidos o acolhimento e a escuta sensível dos docentes acerca de suas demandas e interesses formativos para que eles fossem partícipes e pudessem anunciar suas concepções de Educação Infantil, de Currículo, dentre outros

temas que foram abordados no processo de construção, expressando suas expectativas e compreensões acerca dos elementos que compõem o Currículo no âmbito da Educação Infantil.

Assim sendo, abriu-se espaço para que os docentes se configurassem nesse movimento de construção colaborativa como protagonistas nas ações de pensar o currículo em andamento e construir juntos um Referencial Curricular como um documento possível, real - e como disseram alguns professores “com o pé no chão” - possível de se materializar nos PPPs das instituições de Educação Infantil e reverberar efetivamente nas ações didático-pedagógicas dos professores.

É importante destacar que nesse processo de construir colaborativamente, algumas vozes não foram escutadas, contudo foram representadas por professores, gestores e coordenadores que trazem em suas falas e experiências dos contextos escolares, a realidade das crianças, de suas famílias e do contexto da instituição como um todo. Além disso, as discussões e escutas dos Grupos de Estudos e Aprendizagens – GEAs de Educação Infantil - foram baseadas em tantas outras vozes de pesquisadores que se debruçaram no estudo do campo da Educação Infantil, de tal modo essas vozes puderam se fazer ouvir, visto que seus estudos e pesquisas foram utilizadas como bases e lentes teóricas que fundamentaram esse Referencial. Isso posto, conseqüentemente, considerando a organização, dinâmica de desenvolvimento e tessitura, esse Referencial se constitui como um documento com uma composição textual polifônica.

De acordo com Mikhail Bakhtin (2008, p. 308), polifonia:

Em toda parte, é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte, um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente.

A coordenação e a tessitura de um documento de forma colaborativa são processos complexos, pois envolve pessoas, suas experiências e lugar de fala de cada um, que revelam em seus discursos, perspectivas peculiares e, ao mesmo tempo, plurais. Sendo assim, é um processo, que ao mesmo tempo em que há diferentes posicionamentos, há também o entendimento de que são eles que impulsionam as discussões e instigam as argumentações e proposições, elementos fundamentais para a explicitação e evocação de outras opiniões e proposições. Portanto, é justamente por meio da multiplicidade de perspectivas que se dão as negociações e confrontos de

ideias que possibilitam as concordâncias e discordâncias em relação as concepções e posicionamentos que circundam o pensamento dos docentes acerca do universo da Educação Infantil municipal e assim garantir tais posicionamentos na escrita do texto.

Na construção do **Referencial Curricular para Educação Infantil**, a perspectiva de colaboração efetivou-se na formação dos Grupos de Estudos e Aprendizagens - GEAs e, especialmente, nos diversos momentos e reuniões de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento, provenientes de das instituições de ensino do município, reuniram-se com os docentes para discutir os elementos que compõem o Currículo Banzaense. Dessa forma, conferiu-lhe uma identidade própria, congregando a esses momentos as diretrizes e normativas da BNCC, do DCRB e das orientações e currículo da rede, assim como os princípios teóricos multirreferenciais. Teve como principal referência os conceitos da Pedagogia Histórico-Cultural em diálogo com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural visando uma educação integral, com equidade, garantindo a inclusão e valorizando a diversidade e a multiculturalidade das crianças do sistema municipal de ensino.

Foi realizado um momento de escuta dos professores com o tema: Desafios postos pela BNCC ao trabalho pedagógico, tendo como objetivos levantar os desafios postos pela BNCC ao trabalho pedagógico dos professores.

Em 2020, a Jornada Pedagógica com o tema, A Educação que a gente quer é a gente quem faz: Educação Socioemocional a Outra Face da BNCC - a qual foi discutida com os professores e gestores. Outro ponto foi a Prática Inclusiva: relação do Ensino Regular x Educação Especial, tratando especificamente sobre a rotina de um professor com alunos especiais, Organização e gestão do tempo pedagógico e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Em maio de 2020 o município aderiu ao **Programa de (re) elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos** o qual já foi mencionado na introdução desse documento e que também orientou a criação de Grupos de Estudos e Aprendizagens – GEAs por etapa de ensino. Das ações dos GEAs:

- Seleção dos coordenadores dos GEAs;
- Formação e orientações para a organização dos 3 Grupos de Estudos e Aprendizagens – GEAs;
- GEAs – levantamento junto aos professores sobre suas concepções de currículo;

- GEAs – registro das demandas formativas dos grupos a partir das necessidades reveladas pelos professores;
- GEAs – Estudo e análise dos campos de experiências da BNCC, DCRB e Ementas do documento de planejamento da rede, complementando e contribuindo com a parte diversificada do referencial;
- *Lives*: Emoções em tempos de Pandemia; Concepções de Educação Infantil e Currículo; e ainda Psicologia Histórico-Cultural: principais conceitos e contribuições para a Educação, dentre outras.

Diante das ações realizadas, para garantir o acolhimento das falas dos professores foram estabelecidos alguns critérios de contribuições dos professores – ou seja, o que foi para o texto escrito, o que se configurou como momento de estudo e aprofundamento de conceitos necessários a formação docente e a contribuição para a escrita. Portanto, a ideia basilar dessa organização foi acolher e garantir as proposições dos professores, sustentadas na validação da interlocução entre os diversos atores sociais envolvidos nesse processo formacional e de construção.

Fruto do diálogo entre diferentes representantes da educação pública municipal de Banzaê – Bahia, o **Referencial Curricular para Educação Infantil** destina-se a orientar as ações didático-pedagógicas e intencionalidades educativas presentes na indissociável tarefa de cuidar e educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas no contexto da Educação Infantil municipal.

A sistematização desse Referencial foi embasada nas normativas legais e em documentos oficiais que orientam a organização do trabalho pedagógico, dentre eles: a Constituição Federal de 1988; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI(BRASIL,2010); Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL,2017); Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (BAHIA,2019), além de inspirações em outros Referenciais e em pesquisas.

Acrescenta-se a validação de saberes essenciais, construídos e (re) significados pelos professores nas vivências cotidianas com as crianças e com seus pares.

Portanto, reiteramos que a aposta da Secretaria Municipal de Educação é que este documento seja uma **Referência Curricular** para as Instituições de Educação Infantil na (re) elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos/Propostas Pedagógicas, como também, possibilite aos docentes e demais profissionais da

Educação Infantil refletirem sobre suas práticas pedagógicas, contribuindo para a ressignificação das experiências e do saber-fazer pedagógico na Educação Infantil, consolidando uma educação integral e de qualidade pautada e orientada pelos aspectos socioculturais das crianças do município.

Nesta perspectiva, o presente documento representa também um marco histórico - por ser o primeiro Referencial Curricular para a Educação Infantil do município de Banzaê – BA - e como referencial legal, por se constituir como o primeiro documento norteador para a elaboração das ações didático-pedagógicas. Logo deve ser utilizado como elemento para a formação docente, por meio de sua publicização, não sendo um “documento de gaveta”, mas um documento vivencial materializado nos diversos currículos das propostas educativas de cada instituição do município de Banzaê – Bahia.

Contudo, não há dúvidas de que há que se sugerir um paradigma norteador para a Educação Infantil do município, sem que isso signifique desconsiderar a pluralidade e diversidade nacional, regional e local. Ademais, a vontade e proposta de um paradigma não representa o abandono do que a rede já construiu até aqui. Ao invés disso, é preciso, sim, contribuir para a evolução do processo de construção da identidade da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, considerando o que já foi construído anteriormente. Isso porque já existe um currículo em andamento e, nesse momento, será sistematizado, sem desconsiderar o que já foi produzido e discutido durante décadas tanto nacionalmente quanto na rede em questão, sem perder a especificidade da criança pequena e a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

Por fim, a certeza de que essa proposta não começou, nem se encerrará aqui, pois é um processo que se constrói ao caminhar e a partir das idas e vindas...e com certeza esse processo não iniciou, tampouco se encerrará aqui. “Aponta, isto sim, um caminho também a construir” (KRAMER, 1997, p.19).

Apenas uma certeza: “[. ] aprendemos a importância da colaboração, da disponibilidade e da participação no contexto da formação. Aprendemos a parar e a pensar mais reflexivamente, enxergando a complexidade, os caminhos refeitos e as distintas perspectivas dos sujeitos, seus percursos e seus contextos”. (Barreto 2018, p.83).

### Trajetória Histórica e Marcos Legais

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001).

Nas últimas décadas, vem sendo observado um intenso processo de revisão de

concepções e expansão da Educação Infantil no Brasil, sobretudo na legislação. Em breve incursão pela trajetória histórica, percebemos que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma nova base conceitual e legal para a Educação Infantil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei de nº 9.394/96. Esses foram marcos legais para a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, assim como a garantia de direitos e reconhecimento da importância dessa etapa de ensino.

Na Assembleia Nacional Constituinte, dentre as propostas, estavam a garantia dos direitos das crianças. Nesse processo, participaram diversas entidades e órgãos públicos, cujo protagonismo se materializou no artigo 227 da Constituição em que a percepção da criança como “menor” foi suplantada pelo conceito de criança “cidadã”, pessoa em desenvolvimento, sujeito de direitos; temos aí a Constituição cidadã.

Como resultado, a participação e a pressão dos movimentos e entidades na Assembleia Constituinte garantiram também a inserção da creche e da pré-escola no sistema educacional ao incluir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), assegurando o direito ao atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Desde então, as creches, anteriormente vinculadas à área de Assistência Social e com propósitos compensatórios, assistencialistas e voltados para atitudes de cuidados básicos, passaram a ser de responsabilidade da Educação. Iniciam-se as orientações a partir do princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, sobretudo, desenvolver um trabalho educacional com intencionalidade pedagógica.

Ainda no âmbito legal, há que se destacar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA ratifica os direitos das crianças ao estabelecer que é dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (art. 54, IV), além de dispor sobre a rede de proteção integral prioritária às crianças e adolescentes.

Assim sendo, o ECA representa o estatuto legal da “criança cidadã”, pois ele inaugura uma nova concepção de criança e do adolescente na sociedade brasileira, em contraposição ao olhar autoritário, assistencialista e repressor do Código de Menores e põe, em seu lugar, a criança enquanto sujeito de direitos, em processo de

desenvolvimento e formação; ou seja, adota o princípio da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular. Conforme Ferreira (2000, p. 184):

[...] serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Nesse itinerário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, que, ao tratar da composição das etapas da escolarização nacional, consolida a inclusão das creches e pré-escolas no sistema educacional, como a primeira etapa da Educação Básica, deliberando sua finalidade:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Desse modo, a LDB configura-se como um marco na história da Educação Infantil, pois é a partir dela que se inicia o processo de institucionalização educacional das crianças de 0 a 5 anos no contexto brasileiro.

Entre os desafios postos, destacamos a construção de uma identidade própria para essa etapa de ensino, ou seja, o desenvolvimento de práticas pedagógicas com uma concepção integral de criança. Da mesma forma, a construção da identidade de um atendimento educacional que rompa com o assistencialismo e com o modelo escolar instrucional – “hiperescolarizante” e preparatório para o Ensino Fundamental.

No âmbito legal, percebemos um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tornou-se um direito da criança, tendo o objetivo de criar condições adequadas para o desenvolvimento do seu bem-estar. Assim, toma-se por base as diversas dimensões do desenvolvimento - a saber: físico, motor, emocional, social, intelectual – como também a ampliação de suas experiências como um todo, integrando desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando o princípio de indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar.

Dito isto, podemos observar que a década de 1990 foi marcada por intensas discussões e estudos sobre a relevância de novas concepções acerca da criança e da Educação Infantil, resultando na elaboração de uma série de documentos pelo Ministério da Educação – MEC. Passou-se a pensar a educação de crianças pequenas em espaço formal e coletivo, na perspectiva de enfrentamento aos desafios de organizar

e estabelecer parâmetros e conhecimentos para balizar o trabalho pedagógico dos professores nas creches e pré-escolas, servindo como norteadores do trabalho das instituições de Educação Infantil.

Dentre os documentos, podemos citar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998). O referido Referencial, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, atendendo às determinações da LDB com o objetivo de auxiliar no planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico diário junto às crianças pequenas e que se constitui como uma Base Curricular Comum.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que congregue às atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o referido documento representou um avanço para Educação Infantil ao lançar um conjunto de proposições educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca de preparatória para o Ensino Fundamental das pré-escolas. Foi concebido para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL,1998)

É importante ressaltar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi o primeiro documento orientador das práticas pedagógicas da Educação Infantil, contendo uma Base Curricular Comum para essa etapa de ensino. Suas orientações podem ser vistas materializadas nas Propostas Pedagógicas das redes públicas e privadas do Brasil. Dada à sua importância, também será referência na elaboração da Proposta Curricular para Educação Infantil da rede.

Nessa trajetória, o Parecer CNE/CEB nº 20/09, que dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assinala em seu preâmbulo:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual

reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

No ano seguinte, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com os seguintes objetivos:

Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

As DCNEI (BRASIL,2010), se constituem como outro importante marco regulatório para a Educação Infantil brasileira, tanto para subsidiar a definição de políticas públicas educacionais em âmbito governamental, quando para possibilitar às escolas a sistematização/ elaboração das propostas pedagógicas e curriculares, planejamento e avaliação.

Em 2018, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Nacional.

A Base Nacional Curricular Comum já era prevista na LDB, em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A Base propõe que na elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica devem ter uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada observando as especificidades locais e dos educandos. De acordo com Brasil (2017), a Base Nacional Curricular Comum – BNCC:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenha assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em

conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2017, p.7).

Portanto, representa uma referência nacional para a elaboração/reelaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares, assim como das propostas pedagógicas das instituições escolares, com o objetivo de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal. Essas definições abrangem o que se refere à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais, dentre outros (BRASIL,2017).

Seguindo as orientações legais, o Estado da Bahia elaborou o Documento Referencial Curricular da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – DCRB (BAHIA, 2019) que tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica.

Desse modo, o DCRB (BAHIA, 2019) se constitui também como uma referência, para que municípios do Estado da Bahia elaborem os seus currículos com convergência de princípios, intenções e temáticas contidas no Referencial do Estado, para o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Sua efetivação se dará através da complementação com os Currículos Escolares e os Planos de Ensino, no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e, também, no comprometimento de educadores e estudantes com a aprendizagem como direito do sujeito e dever legal e social de todos. (BAHIA, 2019). Ainda conforme o DCRB (BAHIA, 2019, p.17):

[...]é fundamental a atuação dos educadores na gestão escolar, no planejamento e na avaliação para que esses fundamentos legais, pactuados pela educação baiana, permeiem o contexto social no qual ocorrem e tornem “vivas” as competências e as habilidades que serão apresentadas neste documento.

Assim sendo, **o Referencial Curricular para Educação Infantil** do município de Banzaê, considerando o percurso histórico e iluminado pelas orientações legais: lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei de nº 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) e o Documento Referencial Curricular da Bahia – DCRB (BAHIA, 2019) orienta que na elaboração dos currículos escolares concernentes a essa etapa da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, os documentos supracitados deverão ser referências imprescindíveis na elaboração de seus Currículos. Devendo ainda incluir uma parte diversificada, definida

pelas instituições e pelo sistema escolar, considerando as particularidades regionais e locais, bem como as normas complementares instituídas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino, considerando, para isso, os contextos e as peculiaridades das crianças.

### Objetivos Gerais da Educação Infantil

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica tem características próprias e finalidade específica, o que implica na indissociabilidade do cuidar e educar como ações indispensáveis, que deverão ser assegurados a partir de práticas pedagógicas e estratégias diversificadas em que o brincar e o interagir sejam os eixos orientadores de tais práticas. Além disso, é necessário pensar também uma base sólida de conhecimentos essenciais/saberes condizentes com as especificidades de cada grupo etário e que poderão ser ampliados posteriormente, nas outras etapas da Educação Básica. Portanto, urge a necessidade de uma Educação Infantil na perspectiva da educação integral e que considere e respeite os tempos da infância.

No que se refere a finalidade da Educação Infantil a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Diante do exposto, considerando a finalidade de desenvolvimento integral das crianças para essa etapa da Educação Básica, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, Vol. 1, p. 63), sugere que as práticas educativas da Educação Infantil devem ser organizadas de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e

crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, valorizando a diversidade.

Tendo em vista os objetivos gerais propostos pelo RCNEI (Brasil,1998) faz-se necessário estabelecer um diálogo entre esses e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada Campo de experiências, para que se possa garantir efetivamente tais direitos, e assim alcançar os objetivos expressos nesse referencial.

A partir dessas orientações, as instituições de Educação Infantil poderão discutir coletivamente e optar por objetivos que expressem as particularidades contextuais e de aprendizagens das crianças da Rede Municipal de Banzaê, a fim de promover experiências significativas que garantam à criança aprender e se desenvolver de forma integrada e gradual no decorrer de toda a Educação Infantil.

### Concepções Norteadoras do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

É de suma importância conhecer as concepções que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil expressas nesse Referencial e utilizar tais concepções nas práticas pedagógicas cotidianas, tendo em vista promover e ampliar as condições

necessárias para as aprendizagens significativas das crianças, bem como possibilitar aos docentes um olhar reflexivo e crítico acerca dos fazeres pré-existentes (correntes) e a percepção da necessidade de resignificação das ações educativas na Educação infantil.

As concepções que oferecerão subsídios e nortearão o trabalho pedagógico na Educação Infantil tomarão como base os documentos legais, baseadas numa perspectiva histórico-crítica, com fundamentos histórico-culturais, bem como os estudos realizados na área da Educação Infantil.

É importante compreender também que o trabalho pedagógico na Educação Infantil tem especificidades, e a criança nessa etapa da Educação Básica, precisa ser considerada a partir de suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, a intervenção docente precisa garantir ações educativas para que as crianças em situações de interações e brincadeiras ampliem suas habilidades e assim se apropriem das práticas sociais e dos símbolos da cultura, bem como o acesso as diferentes linguagens. Para tanto, o educador precisa conhecer e respeitar as particularidades das crianças de zero a cinco anos e onze meses, assim como a diversidade sociocultural, seus contextos a partir de práticas inclusivas diversificadas e que favoreçam o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Pois de acordo com Brasil (1998, p.30):

[...]o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

A partir desse entendimento, o docente tem o papel de mediador experiente entre as crianças e os objetos de conhecimento, a partir do planejamento dos tempos, espaços e vivências/experiências de aprendizagens que articulem as diversas dimensões do desenvolvimento de cada criança aos saberes e conhecimentos relacionados às diversas áreas do conhecimento humano – campos de experiências. Assim sendo, o docente da Educação Infantil tem a função de proporcionar e garantir um ambiente acolhedor e com experiências educativas diversificadas. Portanto, as ações didático-pedagógicas deverão ser coerentes com as concepções que norteiam esse referencial e compatível com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento.

## Concepção de Educação Infantil

Antes de abordar a concepção de Educação Infantil, é preciso dizer que a Educação Infantil está se constituindo enquanto primeira etapa da Educação Básica, portanto, uma etapa educacional em processo de constituição da identidade, enquanto espaço de educação formal para crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Importante destacar que a educação escolar para crianças pequenas ganhou destaque na sociedade moderna atrelada à mudança de percepção da visão de criança. As DCNEI (Brasil, 2010, p.12) definem Educação Infantil, como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam 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.

A partir dessa definição e embasando-se por uma concepção de criança que emerge da perspectiva histórico-cultural, a educação escolar para crianças pequenas ganha uma dimensão intencional na apropriação de conhecimentos/saberes, em que o educador tem sua função marcada pela intencionalidade e o papel de cuidar e educar.

Diante do exposto, é de suma importância conhecer e compreender o modo *sui generis* das crianças serem e estarem no mundo, sendo esse um grande desafio da Educação Infantil e dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino. Pois, mesmo que os conhecimentos procedentes de áreas distintas como a Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, dentre outras, favoreçam o desvelamento do universo infantil, mostrando características das crianças, elas continuam singulares em suas identidades e diferenças, o que demanda ações pedagógicas condizentes com tais particularidades. Isso, sem perder de vista os aspectos sociopolíticos e pedagógicos da Educação Infantil.

## Concepção de Currículo na Educação Infantil

Saviani (2003) assinala em seus estudos que a função clássica da escola, “é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” e a partir de tal ideia redefine seu conceito de currículo como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (p.18).

Ainda segundo o mesmo autor, o acesso ao saber sistematizado, por meio do currículo da escola, permite a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos indivíduos. Assim, possibilita que estes mostrem novas formas pelas quais se podem expressar os conteúdos que pertencem ao saber popular. Portanto, uma concepção de currículo como um documento que orienta o trabalho político-pedagógico e que se configura a partir de um entendimento de sociedade objetivando formar intencionalmente sujeitos críticos e conscientes. Concordando com Malanchen:

[...] compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social (MALANCHEN, 2014, p. 213).

Na perspectiva do autor acima, o currículo se constitui como um importante documento no direcionamento do trabalho político-pedagógico, assim como intenciona formar indivíduos a partir de um determinado entendimento de sociedade, sempre apontando caminhos para a formação, já que “todo currículo aponta para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade” (p.213).

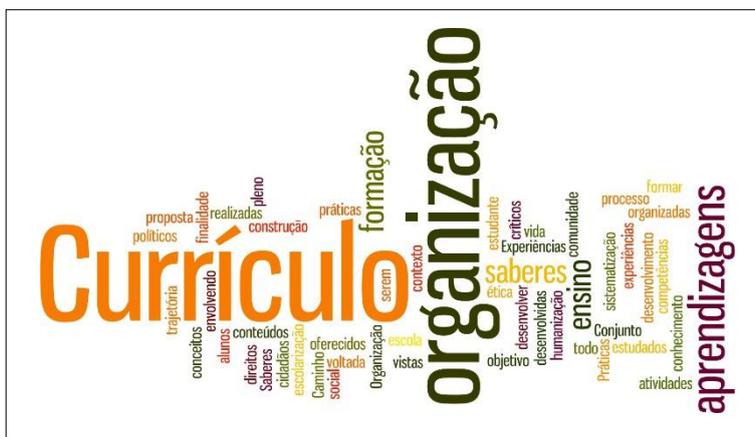
Pensar o currículo para Educação Infantil e a necessidade de uma base nacional curricular comum que reflita sobre o modo de realizar a formação de crianças pequenas em espaços educacionais coletivos, significa não só pensar quais as concepções a defender, mas também considerar quais as funções, a forma de organizar as ações, a gestão pedagógica e seus Projetos Políticos Pedagógicos/ Proposta Pedagógica, dentre outros aspectos. Além disso, instiga a reflexão sobre a concepção de currículo para Educação Infantil, tendo em vista oferecer um processo de escolarização que vise o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões. Pois, conforme Brasil (2016, p. 18):

Nas escolas onde o desenvolvimento humano é o eixo central a ideia é que todos devem participar de um processo de desenvolvimento com oportunidades justas, acessando ferramentas para adquirir conhecimentos, habilidades e crenças por um período longo de tempo, com ênfase no processo, trabalhando conhecimentos integrados através de um currículo flexível e diferenciado.

A partir dessa afirmação, o entendimento de currículo com ênfase no processo, ou seja, uma concepção flexível e integradora, tendo em vista o desenvolvimento humano em que todos participem do processo. As DCNEI (BRASIL, 2010, p.12) estabelecem uma concepção de currículo para a Educação Infantil, como:



Figura 2 – Concepções de currículo GEAs Pré-escola I



Fonte: GEAs de Educação Infantil

Figura 3 – Concepções de currículo GEAs Pré-escola II e Classes multisseriadas



Fonte: GEAs de Educação Infantil

As nuvens de palavras acima foram elaboradas a partir das concepções de currículo dos professores dos GEAs de Educação Infantil. Para a construção das nuvens foi utilizado o aplicativo *Wordle* – o qual dispõe as palavras pela frequência em que aparecem nas frases. Logo, as palavras maiores são as que apareceram com maior recorrência nas falas das professoras.

Para melhor visualização e apreensão das concepções serão destacadas as quatro palavras mais recorrentes de cada figura:

Figura 1 – conjunto; conhecimentos; desenvolvidos; escola;

Figura 2 – organização; aprendizagem; ensino; formação;

Figura 2 – organização; conhecimento; sistematizado; processo;

Após análise das palavras mais recorrentes das três nuvens é possível inferir que há uma convergência entre as concepções de currículo, pois no conjunto de palavras das três nuvens os professores se referem a currículo como “organização das aprendizagens/dos conhecimentos sistematizados desenvolvidos na escola”.

Essas percepções são condizentes com o que Saviani (2016) traz como concepção de currículo como “conjunto das atividades nucleares da escola”. Por outro lado, se consideramos as demais palavras dispostas nas nuvens o conjunto geral de palavras vão ao encontro do que Saviani (2016, p.55) propõe, ou seja:

[...]o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.

Portanto, ao analisar o conjunto de palavras evocadas pelos professores e dispostas nas nuvens pode-se inferir também que além da predominância em relação à concepção de currículo como “organização dos conhecimentos” é possível perceber nas demais palavras dispostas nas nuvens uma ampliação desse conceito em que o currículo está para além. Ou seja, um conjunto orgânico vivo e que não prima, apenas pela garantia do acesso aos conhecimentos, mas pela formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. E que deve ser acessível, desde a Educação Infantil respeitando os direitos e os tempos da infância.

Importante dizer que no decorrer do processo formacional e construção desse documento, as *Lives* temáticas, bem as orientações de leituras, possibilitaram o que Freire (1996, p.39) propõe acerca da importância de os docentes estarem abertos aos novos saberes e conhecimentos, assumindo uma postura reflexiva e crítica diante dos saberes e conhecimentos construídos e/ou ressignificados durante o processo formativo.

As intervenções das professoras nos permitem apreender uma conexão em suas percepções, simultaneamente individual e social, decorrente da ressignificação acerca das concepções, como fruto do confronto das elaborações individuais com as dos outros indivíduos que coparticipam no processo formacional. Segundo Ponte (1992, p.185), “as concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das

nossas elaborações com as dos outros).

Ainda segundo Ponte (1992) tais concepções são resultados das experiências dos indivíduos, por meio da interação social – com o grupo, em que o confronto das suas concepções possibilita a reconstrução das experiências.

Para além das concepções dos grupos, as nuvens de palavras evidenciam também a identidade de um grupo – o grupo de professores da Educação infantil, que num momento atípico de pandemia mundial, demonstram “disponibilidade interna” para construir e ressignificar suas concepções acerca de currículo.

#### Currículo e Educação Infantil: Aprendizagem a partir das Experiências das Crianças

Discorrer acerca da concepção de currículo não é tarefa simples. É possível que se pedíssemos para um grupo de docentes para definir o que é currículo as definições perpassariam desde as questões de cunho mais subjetivo, associadas aos processos de construção identitária; até as questões de ordem mais pedagógicas, culturais e políticas e todas elas estariam corretas. Nesse sentido, é importante pontuar algumas definições que foram consolidadas, no percurso da história da educação, na construção do currículo na Educação Infantil. Uma primeira questão a ser pontuada é o fato de que currículo “[...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos” (KRAMER, 2003, p. 12), uma vez que vai sendo tecida a partir dos sentidos e significados inerentes a compreensão teórica e epistemológica que cada sujeito do processo educativo lhe atribui.

Nascimento e Rios (2020), salientam que pensar o currículo para a Educação Infantil ainda provoca desconfortos, mesmo considerando que a discussão que a discussão acerca desse tema tenha tido avanços significativos nas últimas décadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, criadas pela resolução de n. 05/2009, é, sem dúvida um marco importante na consolidação de uma proposta de currículo para a Educação Infantil, uma vez que visam nortear as propostas de Educação Infantil.

Conforme apresentado na epígrafe, Silva (2004) concebe currículo como um espaço concreto e abstrato, onde ativamente, se produzem e se criam significados tanto no que se refere a esfera pessoal como social. Dessa maneira, tais significados favorecem para a construção das identidades e subjetividades pela mediação das relações intersubjetivas pelos seus pares, ainda na infância.

A infância se configura enquanto etapa importante no decorrer da construção identitária por ser a gênese de toda experiência humana. As vivências inerentes a esse período vão interferir, de maneira positiva ou negativa, nos desdobramentos seguintes, requerendo, portanto, cuidados específicos, especialmente no que concerne aos processos educacionais.

Compreendemos infância como conceito histórico, social e cultural, forjado no decorrer da história da humanidade, por conseguinte deve ser analisado em sua dinamicidade, a partir de contextos familiares, econômicos sociais, territoriais e culturais específicos, nos permitindo pensar na existência de múltiplas infâncias.

Pensar infância em suas multipluralidades nos faz vislumbrar novas possibilidades de práticas de currículo na Educação Infantil, nas quais as crianças, protagonistas no processo de aquisição do conhecimento, sejam consideradas como sujeitos, levando em consideração o arcabouço vivencial, o desenvolvimento psicossocial e cognitivo, elas tem capacidade pensar, decidir, criar, inventar e tais capacidades se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala.

Considerando tais pressupostos, a Educação Infantil deve ser concebida enquanto espaço crítico e criativo de ensino e aprendizagem, onde seja assegurado às crianças o direito à participação e acesso a um currículo, no qual os processos identitários pessoais, culturais, religiosos sejam evidenciados e respeitados, de tal forma que possam estabelecer sentidos e significados na construção e aquisição da aprendizagem e do conhecimento cognitivo a partir das relações sociais e pessoais.

Assim, pensar e problematizar um currículo que contemple o universo da Educação Infantil requer necessariamente analisar como as crianças são vistas nas Instituições de Educação Infantil, por isso é tão importante, na construção do currículo, ter claro qual nossa concepção, enquanto instituição e profissional da educação, sobre as distintas infâncias. Ariès (1996) argumenta que as crianças não é alguém que não é ou que virá a ser; as crianças são competentes, produzem culturas e são nelas produzidas através das brincadeiras, portanto, são sujeitos sociais e históricos, cidadãos e seres humanos detentores de direitos. Por isso, a elaboração e a construção do currículo para a Educação Infantil se fazem necessárias.

No processo de problematização, reflexão e elaboração do currículo, alguns aspectos devem ser levados em consideração, a saber: a formação dos/as professores/as. Entendemos que o perfil dos/as profissionais da Educação Infantil exige

um olhar atento, tanto nos aspectos teóricos conceituais acerca da infância enquanto área do conhecimento, quanto nos aspectos mais práticos, relacionados ao cuidado e ao fazer pedagógico.

O outro aspecto está relacionado às condições ambientais e organizacionais das Instituições de Educação Infantil. Ou seja, tudo deve ser pensado para instigar o aprendizado da criança: a arquitetura, a acessibilidade das crianças pequenas a todos os espaços, a disposição de cartazes e brinquedos, dentre outros.

Ao considerar tais aspectos o currículo deixa de ser mera prescrição, como se fosse um receituário a ser seguida, passando a se configurar num campo de lutas e tensões que traduz a escola e a sociedade que se pretende construir (SILVA, 2004), tendo por base a Educação Infantil.

Quando compreendido dessa maneira, o currículo se constitui enquanto resultado de uma construção coletiva e democrática, assegurando que o fazer pedagógico seja pautado em práticas educativas contextualizadas, crítica e reflexivas, rompendo com a ideia de definição de conteúdos didáticos a serem aprendidos e ensinados. De acordo com o DCNEI (2009), os currículos devem atender as crianças indígenas, afrodescendentes, quilombolas e da educação do campo, respeitando, assim, suas particularidades e suas singularidades. Ainda segundo o DCNEI:

A criança é o 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.4º).

Assim, o currículo para a Educação Infantil deve articular as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos/as profissionais e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), reforça os princípios norteadores da Educação Infantil suscitados nas Diretrizes Curriculares salientando que na Educação Infantil considera-se que seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas, são eles: conviver; brincar; explorar; participar; comunicar e; conhecer-se. É importante ressaltar que tais aprendizagens necessitam estabelecer conexões com os campos de experiências, que são: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Assim, organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos na BNCC, que tem por base a construção do conhecimento a partir do: o eu, o outro, o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Assim, um dos desafios dos/as profissionais da Educação Infantil é compreender como se dá essa dinâmica das propostas das DCNEI e da BNCC, entender como as categorias: criança, currículo, prática pedagógica, eixos, campos, módulos de experiências, princípios, diversidade cultural, e Educação Infantil se inserem nessa proposta e se entrecruzam nas relações pedagógicas.

Nesse sentido, faz-se necessário estar atento à maneira como as crianças vão construindo seus saberes e como elas se situam nesses espaços. Assim, pensar, sistematizar e executar o currículo na Educação Infantil pressupõe necessariamente mudança de paradigmas por parte dos profissionais, para a efetiva concretização dos princípios éticos, políticos e estéticos propostos pelas DCNEI/2009 e pela BNCC, com o intuito de vislumbrar um currículo que está atento às diversidades e às singularidades das crianças pequenas.

### Organização Curricular na Educação Infantil

Pensar em uma organização curricular para a Educação Infantil, requer tomar e refletir sobre as concepções que devem nortear as práticas pedagógicas, bem como conhecer como as crianças constroem seus saberes/conhecimentos em cada etapa da vida para assim garantir vivências e experiências que articulem os saberes das crianças aos conhecimentos sistematizados sem perder de vista a finalidade e as peculiaridades dos processos de ensino/aprendizagem das crianças pequenas.

A organização curricular desse Referencial foi baseada no modelo de “ arranjo curricular” da BNCC (2017), do DCRB (2019) e do Documento de Planejamento da Educação Infantil (2019) da rede municipal, sendo ampliada/complementada a partir do acolhimento das proposições dos professores dos GEAs, quando nos momentos de escuta e análises dedicados a esse item do referencial, em que outros elementos foram integrados à sua composição.

É importante destacar que o organizador curricular se constitui como um dos

elementos mais importantes do currículo, pois acolhe as situações de aprendizagem e desenvolvimento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC e está diretamente relacionado a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mediante práticas educativas diversificadas e inclusivas, intencionalmente planejadas e devem revelar transversalmente as concepções norteadoras que integram e orientam esse Referencial.

Na perspectiva de materialização do currículo nas práticas didático-pedagógicas e considerando a autonomia do município em sua organização, a opção foi a utilização dos códigos alfanuméricos para identificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento postos na BNCC. A parte diversificada que corresponde aos complementos discutidos e validados no município, foram inseridos no item dos objetivos com a sigla (SB) e correlacionados as aprendizagens essenciais/saberes de cada campo de experiências trazendo na sua composição uma complexificação gradativa dos objetivos, conforme orientação da BNCC (2017) e do DCRB (2019), bem como do Documento de Planejamento da rede municipal de ensino.

Conforme expresso anteriormente, essa opção busca garantir o direito da criança ao conhecimento sistematizado, enfatizando a intencionalidade no planejamento docente. Sendo assim, o currículo da Educação Infantil está organizado a partir dos seguintes itens: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Temas Integradores; Campos de Experiências; Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Aprendizagens Essenciais/saberes e Orientações Didáticas.

### Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

A BNCC (2017) recomenda seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças, por meio dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas – interações e brincadeiras, tendo em vista criar condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente. Tais direitos devem ser garantidos de forma integrada nos campos de experiências e nas múltiplas vivências e experiências planejadas de acordo com as singularidades de cada grupo etário que compõe a Educação Infantil. Conforme estabelece a BNCC (2017, p.37):

[...]os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Diante do exposto e na perspectiva de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças enquanto sujeitos ativos no processo de conhecer compreendidas em suas diversas dimensões do desenvolvimento, rompe-se o paradigma da fragmentação nesse processo de ser e estar no mundo. Logo, as experiências a partir dos eixos interações e brincadeiras possibilitam construir sua identidade na relação com o outro e com o mundo através dos objetos da cultura.

Ainda conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p.38) os seis direitos de aprendizagem essenciais a aprendizagem e desenvolvimento infantil para os grupos etários, são:

- **CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **BRINCAR** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **PARTICIPAR** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens

vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Garantir nas práticas pedagógicas cotidianamente a vivência desses direitos, reflete uma concepção de criança como ser ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois na medida em que interage, brinca, participa, explora, observa, expressa e experimenta, constrói sua identidade, valores e conhecimentos/saberes essenciais. Além disso, contribui para construir e apropriar-se dos conhecimentos sistematizados, por meio da integração e articulação das experiências/saberes articulados com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 1996).

### Campos de Experiências

Os Campos de Experiências nos quais estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como a recomendação dos conhecimentos essenciais/saberes, a serem garantidos aos bebês, crianças bem pequenas e às crianças pequenas, buscam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas experiências vivenciadas, de forma integrada, por cada criança no contexto escolar.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.40), “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

Sendo assim, os campos de experiências buscam articular os saberes e experiências infantis com os conhecimentos científicos que fazem parte do patrimônio cultural, consistem em uma forma de organização curricular da Educação Infantil, tendo como característica principal a ideia de que a criança apreende o mundo na sua integralidade. Dessa forma, rompendo com os modelos curriculares tradicionais e com a ideia de compartimentação dos saberes e conhecimentos por áreas específicas, apresentando, a perspectiva de integração e complementação entre os campos, potencializando assim, as experiências da infância com os distintos campos de experiências sem desconsiderar a especificidade da criança e da Educação Infantil.

O Parecer 20/2009 (BRASIL, CNE, CEB) que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelece no art.9 A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular:

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em **eixos, centros, campos ou módulos de experiências** que devem se articular em

torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas. (Grifos nossos)

É importante destacar que a organização das experiências de aprendizagem por “campo” se baseia no que dispõe o Parecer 20/2009 (BRASIL, CNE, CEB), contudo, as denominações/nomenclaturas dos campos de experiências são inspiradas e baseadas nas nomenclaturas e organização curricular da Educação Infantil italiana. A BNCC (2017) estabelece cinco Campos de Experiência:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A ementa com a síntese de cada campo de experiências será apresentada no quadro do organizador curricular. Deve-se mencionar que a organização/composição e abordagem dos campos de experiências não tem uma ordem de prioridade, ou seja, nenhum campo deve se sobrepôr ao outro, pois são complementares e interligados, portanto, deverão ser abordados de modo equilibrado no planejamento das ações didático-pedagógicas dos docentes.

Para tanto, se faz necessário imprimir intencionalidade pedagógica às ações educativas, para que as experiências que serão planejadas e vivenciadas a partir dos campos de experiências possibilitem a progressão gradual da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, tanto na creche como na pré-escola.

Além disso, optou-se neste referencial pela consideração e ampliação do que o sistema já vem desenvolvendo enquanto organizador curricular, a partir do Documento de Planejamento que estabelece uma relação com as DCNEI com os objetivos de aprendizagens definidos pela BNCC e pelo DCRB e ainda, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento construídos com a participação dos professores aqui no município de Banzaê, a partir das ações da coordenação de Educação Infantil e do Programa de (Re) elaboração dos currículos dos municípios do estado da Bahia.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão estruturados considerando as especificidades dos diferentes grupos etários que compõem a etapa da Educação Infantil – Bebês (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) de acordo com a BNCC ((2017) que também sugere as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de cada faixa etária. Contudo, há que se considerar os tempos das crianças e seu processo de aprendizagem, por isso os objetivos dos grupos não devem ser considerados de forma rígida, tampouco de forma linear, visto que há diferenças de ritmo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pois cada um tem seu tempo e estilo próprio de aprendizagem e precisa ser respeitado no cotidiano escolar. No que se refere aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a BNCC (BRASIL,2017, p.43) estabelece:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, as aprendizagens essenciais/saberes que constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizadas no quadro que apresenta o organizador curricular.

### **Organizador Curricular**

O organizador curricular está alinhado a BNCC (2017) e estruturado em quadros, tendo em vista organizar os itens que o compõe de modo a garantir clareza em relação a sua compreensão e transposição das aprendizagens essenciais/saberes para a prática pedagógica, gradualmente. Ainda foram complementados com as contribuições advindas do processo de análise dos campos de experiências realizada pelos professores, a partir das proposições dos GEAS de Educação Infantil. Como também, com proposições das discussões dos GEAs das modalidades: Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial. O movimento de escuta e proposições, confere e valida a perspectiva de colaboração e acolhimento, revelando marcas identitárias, das diversidades e das diferentes práticas pedagógicas

desenvolvidas no município de Banzaê – compondo assim a parte diversificada do Referencial Curricular da Educação Infantil.

Vale ressaltar que conceber o currículo da Educação Infantil e sua parte diversificada considerando o desenvolvimento integral da criança, as diversas infâncias, implica considerar também os tempos e espaços de vivências das crianças, assim como situar e tomar como referências os contextos territoriais, regionais e locais em que cada instituição de ensino está inserida. Portanto, “[...] há todo um universo a ser também considerado e que diz respeito ao local, ao diverso, ao regional, ao vinculado a história de vida, a pertinência racial e social, ao gênero, ao não formal, ao não explicitado” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.15).

A organização que segue, indicará os campos de experiências, agrupamento etário, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagens essenciais/saberes e as orientações didáticas com possibilidades de práticas de interação e brincadeiras que orientam o fazer e as vivências, numa perspectiva do desenvolvimento da criança de maneira singular e significativa.

Ademais, as orientações e referências aqui expressas são gerais e oferecerão subsídios para a elaboração e/ou revisão dos currículos das instituições do sistema municipal de ensino, entretanto, serão as instituições de Educação Infantil por meio dos PPPs que materializarão e garantirão as especificidades locais e dos contextos escolares em que estão inseridas.

## Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico com as Crianças: Agrupamentos Tempos, Espaços e Materiais

### Critérios de atendimento

O atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Banzaê – Bahia, se organiza de acordo com as orientações da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. E de acordo com a Seção II da Educação Infantil, nos artigos 30 e 31, a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. ” (NR)

Na Rede Municipal de Ensino são ofertadas vagas para as seguintes etapas:

**I – Creches** para crianças de até três anos e onze meses de idade. Maternal I – crianças de 2 anos e meses. Maternal II – crianças com 3 anos completos.

**II – Pré-Escola** para as crianças de quatro até cinco anos e onze meses de idade. Pré-escola I – crianças com quatro anos completos. Pré-escola II – crianças com cinco anos completos.

### **Organização do espaço, tempo e materiais**

As DCNEI, (BRASIL,2010, p.19-20) recomendam que “[...] para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de **materiais, espaços e tempos** que considerem”:

- A educação integral, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- Interação com as famílias e a valorização de suas formas de organização;
- Relação efetiva com a comunidade local, a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O nível de desenvolvimento das crianças, proporcionando

interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

- As interações e as brincadeiras nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Considerando as orientações acima, no que se refere a organização dos tempos e espaços no contexto da Educação Infantil, esses espaços devem ser pensados e organizados em prol da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Além disso, Barbosa e Horn (2004), assinalam que a forma como os docentes organizam os espaços revelam as concepções norteadoras de suas práticas didático-pedagógicas, assim como suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil, reverberando tanto no planejamento das atividades pedagógicas, quanto na organização do projeto educativo da instituição. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 69):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Diante do exposto, é imprescindível pensar sobre novas formas de organização do espaço, tendo em vista o entendimento de como as crianças aprendem e como podem utilizar esse espaço, de modo que elas possam escolher os espaços, materiais, brinquedos, brincar ou não brincar, enfim, espaços planejados de acordo com as necessidades das crianças e com possibilidades de escolhas. Pois, segundo Barbosa e Horn (2012, p.10), devemos pensar em uma organização do espaço que: “favoreça simultaneamente os sistemas perceptivos, motores, comunicação, cognitivos e emocionais; estimule a inter-relação com outras crianças; ambiente que conte a história do grupo”.

Em relação à organização do tempo pedagógico, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998) propõe três modalidades de organização, em que os professores podem distribuir o tempo pedagógico ao planejar as vivências e experiências educativas que serão desenvolvidas junto as crianças. São elas: **atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.**

#### Atividades permanentes

Segundo o RCNEI (BRASIL,1998, p. 55-56) as atividades permanentes:

São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular.

A partir do exposto, é possível compreender como atividades permanentes – aquelas atividades da rotina que são desenvolvidas com frequência (diária, semanal ou quinzenalmente) com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos de acordo com planejamento pedagógico dos professores, para cada etapa da Educação Infantil. Segundo o RCNEI (BRASIL,1998, p. 56), consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- Brincadeiras no espaço interno e externo;
- Momentos de jogo e de brincadeira - outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ ou em livros e revistas;
- Leitura em voz alta pelo professor;
- Roda de história;
- Rodas de conversa;
- Atividades com o nome próprio;
- Roda de leitores - periodicamente as crianças tomam emprestado um livro da instituição para ler em casa. No dia previamente combinado, as crianças relatam suas impressões, o que gostaram ou não, comparar com outros títulos do mesmo autor, contar às outras crianças uma pequena parte da história para recomendar o livro que a entusiasmou;
- Oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- OFICINAS - atividade de construção: brinquedos, instrumentos

musicais, convites, Origami, etc.;

- Atividades dirigidas de acordo com os Campos de experiências;
- Cuidados com o corpo. (BRASIL, 1998, p. 55-56)

No que se refere a organização do tempo pedagógico as professoras que participaram dos GEAs de Educação Infantil, afirmaram no momento formacional da Jornada Pedagógica, quando no momento de discussão sobre a temática, que suas formas de organização estão alinhadas ao que propõe ao RCNEI, contudo em discussão coletiva houve o consenso da importância de diversificar e articular esse tempo para que não sejam ações mecânicas, nem se constituam como uma rotina a inflexível e que condicione as crianças, e sim, a organização de tempos que propiciem liberdade e aprendizagem.

Além dessas sugestões, o documento Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2007, p. 112-113), propõe outras possibilidades de atividades permanentes e que também podem ser utilizadas na Educação Infantil, como:

**Notícia da hora** – momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo.

**Nossa semana foi assim...** momento em que se retoma, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxiliam as crianças no relato e na síntese do que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou no retroprojektor.

**Vamos brincar?** – momento em que se “brinca por brincar”, em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o (a) professor (a) garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim.

**Fazendo arte** – momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor etc.), sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de “fazer à moda de...”, em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica, sonora.

**Cantando e se encantando** – momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.

**Leitura diária feita pelo (a) professor (a)** – momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. Essas são algumas sugestões propostas pelo RCNEI (BRASIL, 1998), que poderão ser utilizadas como sugestões que somadas a tantas outras atividades permanentes que já são desenvolvidas diariamente, no cotidiano das instituições de Educação Infantil

poderão ser ampliadas e utilizadas como possibilidades e forma de organizar o tempo pedagógico.

### Sequência de atividades

Além das atividades permanentes o RCNEI (1998) propõe as sequências de atividades que de acordo com o referido documento, “se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas com o objetivo promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade”. (BRASIL, 1998, Vol.3, p. 236). Importante ressaltar que tais sequências precisam proceder dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com os Campos de experiências a serem trabalhados e planejados dentro de um conjunto específico de aprendizagens aumentando gradualmente o grau de complexidade entre as atividades. Como exemplo pode-se citar:

[...]se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, planejam-se várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc. (BRASIL, 1998, Vol.3, p. 236)

Os professores de Educação Infantil dos GEAs revelaram em suas falas que utilizam as sequências de atividades como modalidade organizativa do tempo pedagógico, sempre a partir dos objetivos de aprendizagem de cada Campo de experiências, na perspectiva de integração entre os campos e as necessidades de aprendizagens das crianças.

### Projetos de trabalho

O trabalho com projetos na Educação Infantil é outra modalidade de organização do tempo pedagógico sugerida pelo RCNEI (1998) podendo ser compreendido como um conjunto de atividades desenvolvidas a partir de objetivos específicos e construídos pautados nos conhecimentos essenciais/saberes de acordo com os Campos de experiências. Podem se organizar a partir da resolução de um problema, ou para alcançar e/ou elaborar um produto final. Portanto, de acordo com (BRASIL,2007, p.119):

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de

tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com as crianças tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

Em vista do exposto, os projetos na Educação Infantil se constituem como possibilidades de participação das crianças em todas as etapas de desenvolvimento, além de garantir seu protagonismo no processo de aprendizagem e construção da autonomia. Nessa direção, BARBOSA e HORN (2008, p.31), afirmam que:

Um projeto é uma abertura de para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e responde-la.

Sob esse olhar, os projetos são formas de trabalho que envolve diferentes ações e objetivos e conforme as autoras possibilita também abertura para amplas possibilidades de acompanhamento e resolução, cuja escolhas e elaborações devem ser compartilhadas com as crianças.

Essas modalidades de organização do trabalho pedagógico, são possibilidades sugeridas pelo RCNEI e pelas práticas dos professores da rede municipal de ensino, não são prescrições, mas possibilidades para reflexão sobre a importância de se planejar e repensar, o espaço o tempo e os materiais utilizados cotidianamente no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências significativas e respeitando os tempos e ritmos de cada criança.

### Planejamento das Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento

O planejamento das experiências nas instituições de Educação Infantil seguirá as orientações deste Referencial Curricular e suas bases teóricas fundamentadas na legislação vigente e na ciência sobre a ação pedagógica no tocante à organização e intenção das práticas educativas na Educação Infantil.

O docente terá como guia este documento para planejar e desenvolver experiências baseadas nos eixos curriculares - que são as interações e brincadeiras – as quais deverão sustentar todas as propostas de ensino/aprendizagem. Oferecendo, assim, possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem essenciais para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas matriculadas nas instituições da

rede municipal.

Para isso, o currículo para essa etapa de ensino deve ter a organização do tempo e espaços sem desintegrar o cuidar e educar, para assim, incluir experiências e vivências que supram as necessidades biológicas, psicológicas e sócio-históricas/culturais das crianças. As autoras Barbosa e Horn (2001; p.68), fazem a seguinte afirmação sobre como deve ser essa organização de tempos e espaços das instituições:

O cotidiano da Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelos adultos.

As autoras só afirmam e reforçam as possibilidades de promover vivências e experiências diversas e que todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças da Educação Infantil (BARBOSA e HORN, 2001, p.70). Práticas pedagógicas pensadas assim, afirmam concepções sobre educar e cuidar, que apontam e consideram as crianças como sujeitos de direitos, ativos, protagonistas e competentes. Entra então, em cena, o planejamento pedagógico que deve contemplar experiências contínuas e significativas, valorizando os interesses e atendendo às necessidades de cada criança. Sobre essa consideração e acolhimento do protagonismo da criança, no ato de planejar, Barbosa; Horn ( 2008, p. 59 ) fazem algumas considerações, vejamos:

Nesse sentido, é preciso que se reforce o olhar reflexivo docente na Educação Infantil, no qual a criança seja concebida em sua potencialidade e pluralidade, em que o professor seja comprometido e responsável pela defesa de uma experiência de infância com garantia de direitos. Quando definimos uma postura pedagógica que assume e acredita no protagonismo infantil e nos saberes e competências das crianças pequenas, assumimos um compromisso diante do novo. Um novo modo de olhar, um novo modo de compreender as ações e desejos das crianças e, sobretudo, um novo modo de se relacionar com o outro e com o conhecimento.

### O Planejamento como organizador de experiências articuladas

O ato de planejar implica a organização e preposição, pelo educador, de experiências que irão nortear as atividades a serem desenvolvidas na instituição,

segundo Fochi (2015), planejar é fazer a gestão do tempo, a organização de espaços, de materiais e de grupos. É um documento que tem como compromisso de registrar como se efetivarão os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, partindo das diretrizes e políticas públicas vigentes. Sobre o ato de planejar Ostetto ([s/d] p. 1) define como

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fórmula! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

O planejamento na Educação Infantil é um momento que possibilita o professor previamente organizar experiências diversas, projetos, etapas, ações que permitam a investigação, exploração com critérios coerentes e estabelecidos na proposta curricular da rede municipal de ensino, para o alcance do desenvolvimento e aprendizagens. Estas podem ser de cunho cognitivo, afetivo e social da criança, ou seja, tudo que for planejado deve ser um processo contínuo considerando as especificidades e as singularidades de cada criança envolvida. A ação de planejar permite ao educador oferecer múltiplas experiências e vivências no cotidiano da instituição. Sobre o planejamento de múltiplas experiências o RCNEI (1988,p.196) ressalta que cabe ao professor:

[...]planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá- los e/ou reformulá-los.

Uma proposta curricular só se concretiza se o planejamento das experiências estiver coerente com os direitos de aprendizagens estabelecidos nos documentos legais para Educação Infantil; direitos esses ajustados à realidade e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico onde a instituição está inserida. O educador deve ter intenções educativas no ato de planejar. Para Padilha ( 2001, p. 30):

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Desse modo, o planejamento torna-se uma ferramenta perfeita para a concretização dos objetivos e metas pedagógicas pensadas para esse contexto da Educação Infantil.

## A intencionalidade Educativa

As vivências na Educação Infantil organizadas por campos de experiências exigirão do educador práticas pedagógicas intencionais e significativas que potencialize e garanta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando experiências construtivas, estimuladoras, intencionalmente voltadas para ampliação das suas vivências cotidianas e construir novas formas de repertórios individuais e coletivos. As DCNEI (2010) afirma sobre como deve ser as experiências:

[...]é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens.

O fato de a Educação Infantil está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC; 2017) é a forma de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e trabalhar com intencionalidade. É perceber e planejar os contextos e suas singularidades de aprendizagem no cenário pedagógico, porque essas vivências têm relacionamento, integração; e são indissociáveis, garantindo, assim, igualdade e equidade no processo de educativo da primeira infância. A BNCC (2017, p.37), define a intencionalidade educativa como:

[...] organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas”.

A intencionalidade educativa deve estar presente em todos os momentos de práticas e interações da jornada na Educação Infantil, sendo um processo reflexivo de: observar, organizar, planejar, agir, mediar, monitorar e avaliar para embasar a intenção do educador e a concretização dessa intencionalidade na prática. Sobre essa intencionalidade no ato de planejar Padilha (2001, p. 63) nos diz que:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Entende-se, portanto, que planejar requer posicionamento, por isso, intencionalidade. Não se planeja sem conhecer o porquê e o para quê das ações, assim como os impactos que elas terão sobre os envolvidos.

### Instrumentos de Planejamento utilizados nas instituições da Rede

O planejamento pedagógico das instituições de Educação Infantil da rede municipal está pautado no Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação. Sobre esse respaldo (VASCONCELLOS 2000; p.95) nos diz: “[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais.” Esse planejamento serve como base para organização e sistematização das ações dos campos de experiências em que o educador vai contemplar na sua prática pedagógica. Abaixo, apresentaremos os instrumentos do planejamento do trabalho pedagógico que são o Projeto Político Pedagógico, o Plano Anual e Plano Semanal; eles que organizam as propostas pedagógicas nas instituições de ensino deste município.

### Projeto Político-Pedagógico

É um documento legal e político-democrático porque é feito de forma colaborativa com a comunidade escolar; representa a identidade e missão da instituição elencando os valores, a partir da visão de mundo de diferentes agentes. Esse documento contém o conjunto de propostas que determina princípios, metas, medidas, prioridades, funcionamento, perspectivas e proposições executadas em um período de tempo específico, ou seja, é a materialização do currículo e como vai ser trabalhado no cotidiano da instituição, trazendo a intencionalidade educativa. É revisado a cada dois anos, podendo ser atualizado ao longo do ano letivo conforme e necessidade da instituição.

Com a aprovação da BNCC em 2017, as instituições de Educação Infantil tiveram que fazer uma revisão nos seus respectivos PPPs, para atualizá-los e adequá-los no tocante às práticas pedagógicas conforme orientam as novas diretrizes vigentes tais como: BNCC, Referências Curriculares Estaduais e Municipais. Isso, com o objetivo de que as crianças, ao finalizarem esse ciclo da Educação Infantil, alcancem as competências tanto no campo intelectual, quanto no social, físico, emocional e cultural - tão necessárias à vida - como também o seu ingresso com sucesso na próxima etapa,

o Ensino Fundamental.

O Projeto Político-Pedagógico é também um produto do planejamento, porque a cada dois anos todas as instituições escolares municipais reúnem os gestores, professores, alunos, funcionários e familiares, todos da comunidade para atualizá-lo e adequá-lo; isso significa reestruturar o currículo da rede e estabelecer propostas considerando as especificidades de onde a instituição está inserida a fim de qualificar direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pelos campos de experiências, configurando-se uma importante ferramenta para o planejamento e acompanhamento das atividades propostas pela instituição. Segundo Vasconcellos (1995, p.143):

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Sobre a ação de planejar coletivamente com os autores envolvidos, Padilha (2001, p.63), nos diz que o plano é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar." No entanto, é de fundamental importância o engajamento e entendimento de todos nessa ação, no intuito de ampliar e fortalecer o senso de pertencimento e o engajamento de todos os envolvidos; assim, garante-se também representatividade, legitimidade e sustentabilidade ao projeto. É através dele que vão ficar definidos como a instituição vai desenvolver os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC(2017), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados para a Educação Infantil.

É por meio do PPP que a comunidade escolar definirá o modo como as ações educativas serão trabalhadas com as crianças, sempre levando em consideração a realidade social, cultural e econômica em que a instituição está inserida. Nesse sentido, é essencial que o projeto seja elaborado e adaptado para atender às especificidades de cada instituição.

Competem às instituições de Educação Infantil municipais elaborar e executar, com autonomia seus Projetos Político-Pedagógicos em conformidade com as orientações legais.

Plano de Anual

Temos o Projeto Político -Pedagógico como instrumento norteador do próprio

fazer docente - porque marca a referência a longo, médio e curto prazo sobre as ações a realizar para o alcance das competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC (2017), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados na Educação Infantil.

No Plano Anual, o educador irá descrever os meios que utilizará para realizar as experiências de aprendizagem organizadas em torno dos campos, considerando o interesse das crianças, como também planejar as experiências no contexto mensal, semanal e diário, através de projetos, atividades permanentes e ocasionais. Ele terá o papel de registro sobre como o educador vai mediar situações diversas a fim de desenvolver integralmente a criança. Segundo Redin (2013, p.22):

[...]planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. A criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores... É nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer.

Ao planejar o Plano Anual, o educador deve ter um domínio sobre a Proposta do Referencial Curricular Municipal de modo a assegurar a coerência na realização das ações do seu Plano Anual, compreender de fato a organização das experiências de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a organização do tempo e materiais, métodos pedagógicos e formas de avaliação e registros sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagens.

Ao elaborar seu Plano Anual, o corpo docente das instituições vai projetar ações e metas para o ano letivo em curso que serão distribuídas em três planos de unidade, contendo em cada campo de experiência a sua ementa; os direitos de aprendizagens, os temas integradores. Da mesma forma, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, assim como aprendizagens essenciais e as orientações didáticas com base nas peculiaridades do grupo etário e nas concepções da proposta curricular definidas no Projeto Político- Pedagógico e nesta Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil.

### Plano de Semanal

A organização das experiências terá também como instrumento de registro o Plano Semanal, utilizado como um roteiro para a organização das experiências, considerando as aprendizagens selecionadas a serem realizadas durante a semana.

Esse instrumento auxiliará também a planejar os componentes que irão compor as experiências, tais como: tempo, espaço, materiais, organização de grupos e as intervenções do educador.

A realização desse Plano Semanal acontecerá às sextas-feiras, através de reuniões coletivas com os educandos, gestores e coordenação pedagógica, para a organização das experiências e atividades culturais, como também o troca de experiências, avaliação e estudo das temáticas pertinentes à Educação Infantil.

Esse instrumento conterá informações sobre as ações intencionais, coordenadas e consideradas indispensáveis na organização das rotinas nas instituições da Educação Infantil ao propor experiências de qualidade. Nele deve conter como serão os processos das experiências e vivências, ou seja, a didática, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos, os métodos e as formas organizativas para obter êxito e qualidade no que for proposto. Sobre a não improvisação nas práticas pedagógicas Gandin (1998,p.101) destaca a importância do planejamento:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.

A boa gestão das experiências depende do ato de planejar do educador; ele deve conhecer as necessidades e interesses da turma que trabalha e assim, estabelecer objetivos e metas a serem alcançados. O planejamento diário para Libâneo (1992) é entendido como uma estratégia de projeção das ações a serem realizadas, para as quais se tornam necessários momentos de pesquisa e de reflexão prévia, de desenvolvimento e, por fim, de avaliação e reconstrução dos aspectos que podem vir a ser reformulados. LIBÂNEO (2005,p.222) destaca também sobre a intencionalidade do planejamento, é o fio condutor da ação educativa, vejamos:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino.

A importância de planejar, no caso específico da Educação Infantil, é possibilitar a construção de um norte para as ações pedagógicas mantendo um foco e seguindo as intenções determinadas. Seja a longo, médio prazo ou seja um plano semanal, o trabalho do professor será mais eficiente e efetivo a partir de um plano bem estruturado.

## Avaliação na Educação Infantil: Observação, Registro e Avaliação Formativa

As DCNEI (BRASIL, 2010, p.29), estabelecem que “as instituições que se dedicam à Educação Infantil são orientadas a criar procedimentos de avaliação do desenvolvimento das crianças por meio da observação crítica e criativa de atividades, brincadeiras e interações, garantindo”:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações do cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação Infantil, transições no interior da Instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita as famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a avaliação não deve ser considerada como um meio de constatação, mas sim como instrumento de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, auxiliará no encaminhamento de providências, no aperfeiçoamento da prática educativa; fica evidente que avaliação faz parte do ato de planejar: é por meio dela que o professor tem dados para repensar a ação educativa. Conforme afirma Jussara Hoffmann (2012):

Um dos pressupostos básicos dessa prática é mediador, não constatativo. A permanente curiosidade dos professores sobre as crianças é premissa básica da avaliação em Educação Infantil, e não a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não é capaz de fazer e de aprender. (HOFFMANN, 2012, p.25)

Portanto, avaliar, na Educação Infantil, é observar a fim de investigar as formas de aprender das crianças ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que a avaliação está intrínseca e indissociavelmente ligada à ação de educar acompanhando o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; enfim, é o agir- refletir-agir, num dinamismo circular.

Hoffmann (2012, p.13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

Então, a avaliação na Educação Infantil permeia processos, deve ser uma prática constante e pode ser concretizada a partir de roteiros de observação, pois é por meio do ato de avaliar que o educador conhece cada criança, reconhecendo seus interesses, suas motivações, bem como os potenciais de suas aprendizagens. O documento base de Educação Infantil apresenta subsídios para construção de uma sistemática de avaliação:

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e conhecimento [etc.] deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. (BRASIL, 2012c, p.14-15)

Segundo Oliveira (2014):

Por favorecerem uma avaliação contínua e processual, os instrumentos de avaliação mais definidos por estudiosos da área são observação e registros decorrentes dela, pois respeitam a individualidade das crianças e consideram o contexto de que fazem parte.

Os registros de observação precisam ser feitos com frequência e com o intuito de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, para que a avaliação cumpra com seu verdadeiro papel que é o aperfeiçoamento da prática educativa. Assim, de acordo com Hoffmann (2012), avalia-se para conhecer e acompanhar os alunos com a finalidade de lhes oportunizar o desenvolvimento pleno. Em conformidade com os documentos oficiais as instituições de Educação Infantil, além do uso do Diário de Classe, devem criar documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimentos e aprendizagem alcançados por elas nas classes de Educação Infantil. Então a postura do professor vai além de ser um simples preenchedor de formulários, pois de acordo com a BNCC (2017, p.39), “parte do trabalho é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. ”

Diante do exposto, o Diário de Classe é um dos instrumentos de acompanhamento e registro do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da rede. Sendo que o professor e/ou a escola poderão utilizar outros

instrumentos que permitam atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças às famílias. No entanto, a organização dos registros pode acontecer de várias maneiras:

- a) **Fichário:** destinar uma folha para cada criança e anotar tudo o que ela fez que lhe chamou a atenção. Nesse fichário podem ser incluídas cópias de atividades significativas, transcrições de falas pertinentes aos assuntos tratados, suas dúvidas e seus interesses, etc.
- b) **Diário da turma:** eleger um caderno para registrar tudo o que ocorreu no dia, como a participação das crianças, suas descobertas, seus interesses, suas formas de solucionar situações-problema, entre outros. Sugerimos que, nessas anotações, o professor destaque de alguma forma os nomes das crianças, para que as respectivas informações sejam facilmente localizadas.
- c) **Fotografias, vídeos e áudios:** com o acesso facilitado à tecnologia, o professor pode fotografar ou gravar vídeos e áudios das crianças nos contextos de aprendizagem. Com esses recursos, a interação e socialização entre as crianças e entre elas e o adultos ficam evidentes e levam a práticas mais apropriadas e efetivas. As imagens e os áudios produzidos podem ser acessados para analisar ações e reações que talvez não fossem percebidas em uma observação direta, assim como podem ajudá-lo a refletir sobre a organização dos espaços e a estratégia de realização das atividades.

Contudo, é preciso agir com muita prudência para que informações pertinentes apenas ao ambiente escolar não vazem para outros espaços virtuais, expondo as crianças e seus familiares. O material coletado deve ser analisado, e alguns registros devem servir única e exclusivamente ao processo de reflexão dos professores, enquanto outros podem dar visibilidade às produções das crianças e às aprendizagens individuais e coletivas em eventos e mostras abertas à comunidade, por exemplo. Para utilizar vídeos e fotografias das crianças, é necessário obter a autorização dos familiares.

Assim, em consonância com o documento base de Educação Infantil (BRASIL, 2012c, p.14), variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, trabalhos das crianças, etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, assim como as iniciativas, as interações entre as crianças, etc. Usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica.

Sendo assim, todos os registros adotados pela rede, instituição e ou/professor ajudarão na elaboração dos pareceres/relatórios da criança que revelarão o processo de aprendizagem e desenvolvimento, as interações com os colegas, com adultos da instituição, e com os conhecimentos abordados pelas diferentes temáticas.

Lembrando que esse documento final de avaliação decorrente dos registros e anotações deve ser compartilhado com os demais profissionais da instituição, tendo em vista a ação articulada da equipe no atendimento a cada criança, bem como para o profissional que venha a assumir a turma em ano seguinte. Assim, este poderá ter informações importantes para planejar suas ações e intervenções. É de grande importância para as famílias, possibilitando-as conhecerem o que vem sendo feito na escola em relação às aprendizagens de seu filho e também aproximando-as, compartilhando o que está sendo desenvolvido na instituição escolar.

Então diante do que foi exposto, a avaliação é vista como estratégia para o aprimoramento da prática educativa onde o produto final (os pareceres /relatórios ) devem ser analisados pelos professores e coordenação verificando se os mesmos apresentam os objetivos de aprendizagem de maneira clara e evidente; se evidenciam a atuação das crianças nas atividades; se privilegiam o percurso trilhado pela criança – contemplando saberes anteriores e o quanto foram ampliados; se revelam as ações que serão adotadas desse ponto em diante, a expectativa é que os instrumentos utilizados no processo de avaliação ganhem sentido ao contribuir com e para um fazer significativo e a partir daí é que a equipe dará continuidade às reflexões visando a qualidade de atendimento às crianças da Educação Infantil.

#### A Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

A Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 da LDB 9.394/1996). Parte-se dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças de zero a cinco anos. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, etnia, nacionalidade, sexo, deficiência, nível socioeconômico ou classe social.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, independentemente da

modalidade que assumam, devem cumprir o duplo papel de educar e cuidar, de forma articulada e qualitativa. Ao abordar a relação dessas duas ações Kuhlmann Jr (2000) é bastante esclarecedor ao expressar que:

A caracterização da instituição da Educação Infantil como lugar de cuidado- e- educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. [...] A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. [...] as instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido. (p. 65)

Nesse contexto, a Educação Infantil torna-se parte do processo de conhecimento rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade. Constitui a ampliação da aprendizagem, do desenvolvimento, do universo relacional e cultural infantil, pois “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, p.110).

Assim, assume-se que as crianças dessa etapa educacional estão apropriando-se da realidade e essa apropriação é essencialmente coletiva, pois, nesse espaço se reúnem sujeitos diversos com informações, contextos, realidades e curiosidades distintas, que interagem entre si e com os adultos. Cabe destacar, também, que essas crianças trazem suas experiências e conhecimentos, que se revelam pertinentes ao grupo.

A inclusão da criança da Educação Infantil no Ensino Fundamental deve assegurar o seu direito de ser criança que percorre entre o mundo concreto e o imaginário, construindo exceções de forma lúdica e com autonomia. A organização de ambientes e práxis educativas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem deve respeitar o tempo e o modo de aprender e se expressar de cada criança. Assim, é de suma importância que o trabalho pedagógico ocorra através de um planejamento estruturado com objetivos claros e intencionalidade educativa. Também é imprescindível considerar que algumas crianças não frequentaram a Educação Infantil; então, o trabalho do professor pode partir de um diagnóstico inicial para saber quais conhecimentos elas já dispõem e o que é preciso planejar para atender as suas primordialidades. Nesse sentido, Kramer (2007) nos aponta que:

Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e Ensino Fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no Ensino

Fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o Ensino Fundamental. (p.19-20)

É considerável pensar na mudança de etapa como prosseguimento: tanto a Educação Infantil como os primeiros anos do Ensino Fundamental envolvem cuidados, atenção, conhecimentos, aprendizagens, conquistas e ludicidade. Devido à faixa etária dessas crianças, que são pequenas, essa transição deve ser serena para elas e seus familiares, evitando angústia e insegurança. As crianças são construtoras de conhecimentos a todo momento; têm direitos assegurados que consideram suas necessidades de aprender, brincar, interagir, experimentar; afinal é substancial que o docente crie condições propícias para as vivências significativas e planejadas. É fundamental desenvolver ações articuladas entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental para que os professores, gestão escolar e toda equipe pedagógica compreendam as especificidades de cada uma, com o objetivo de estabelecer procedimentos de transição, de forma a respeitar o direito da criança e a infância.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 10, é abordada a questão “de que as instituições devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação...” assim, os instrumentos avaliativos são registros importantes como forma de acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sobre essa vertente, a BNCC dispõe que:

[...]as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história da vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (BRASIL; 2017, p.53.).

Ainda na instância das DCNEI (2010), o art. 11 aponta que “na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”. Portanto, é fundamental que os objetivos da Educação Infantil estejam voltados para as necessidades das crianças dessa faixa etária, sem adiantar nenhuma etapa. Sobre a inserção das crianças em uma nova etapa da Educação Básica, a BNCC recomenda:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL; 2017, p.53).

Para isso, é valoroso o respeito às ideias, explicações pessoais e a forma de pensar das crianças. Nesse sentido, elas conquistarão gradualmente autonomia e segurança, apresentando, a cada provocação surgida, novas possibilidades de desempenho.

### Síntese das Aprendizagens

Levando em consideração os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC apresenta a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências como uma referência das expectativas de aprendizagem para etapa da Educação Básica. As articulações entre as sínteses devem ser buscadas e servem como parâmetros para o planejamento nas instituições.

<b>SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS</b>	
<b>O eu, o outro e o nós</b>	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua</p>

<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	<p>saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e</p>

	reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>





## Ensino Fundamental

“o que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BNCC, 2017, p. 13).

### Introdução

No recorte da Educação Básica do Brasil, a etapa do Fundamental é a maior, são nove anos subdivididos em anos iniciais e anos finais, que de acordo com o PNE – Plano Nacional de Educação, a determinação legal, Lei nº 10.172/2001, visa oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Discutidas desde 2004 o alargamento do Ensino Fundamental, passando de 8(oito) para 9(anos) envolvendo crianças com seis anos, assegurando “um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância” (BRASIL, p. 14) do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos, não fere a LDB – Lei de Diretrizes e Bases- quando em seu art. 23 - incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica. Nesse sentido, conforme consta no referido artigo 23:

O Ensino Fundamental da educação básica poderá organizar-se 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 ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Com base nas prerrogativas democráticas do direito à educação, a LDB em seu art. 32 determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação 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.

Objetivos esses que estarão norteando o Referencial Curricular Banaense assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir desse documento normativo. Desse modo, considera-se que as propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil/juvenil devem acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de maneira lúdica, principalmente na transição entre a educação infantil e o Ensino Fundamental.

#### Trajetória histórica e marcos legais

O Ensino Fundamental, hoje, responsável pela formação escolar de crianças e adolescentes de seis a quatorze anos, passou no decorrer da história, por diversas modificações estruturais visando a melhoria de oferta e qualidade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4024 (BRASIL, 1961), propôs diretrizes para o então chamado ensino primário que era constituído por no mínimo quatro séries, podendo ser ampliado para até seis séries. Esse nível de ensino que corresponde atualmente como ao Ensino Fundamental, tinha como objetivo:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961).

Quanto a obrigatoriedade de ingresso nesta etapa de ensino, esta mesma lei prevê em seu artigo 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961).

Com esta Lei, a educação básica deu um importante passo no que se refere a unificação do sistema de ensino. Surge pela primeira vez, uma tímida ideia de descentralização do sistema como um todo, facultando relativa autonomia aos estados, onde apresenta linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas.

Já com a LDB 5692 (BRASIL, 1971), ocorreu outra mudança na educação básica, onde até então, tinham o ensino básico dividido em primário (com duração de 4 anos) e médio (composto por ginásio e colegial, com oito ou nove anos), ficou organizada em 1º e 2º grau, onde o 1º grau uniu o primário e ginásio, totalizando oito anos de duração, tendo seus objetivos apresentados em seu artigo primeiro:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Com a Constituição federal de 1988, a área educacional obteve diversas conquistas, inclusive em relação ao Ensino Fundamental, onde explicita no inciso I do artigo 208, o direito de todos os brasileiros a este nível de ensino ao afirmar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Tal obrigatoriedade implica em duplo dever: primeiro, o dever do Estado de garantir vagas em número suficiente para todos no Ensino Fundamental obrigatório; segundo, o dever dos pais ou responsáveis de matricular seus filhos em tal nível de ensino. (OLIVEIRA, 2007).

A LDB 9394 (BRASIL, 1996), seguindo determinações da Constituição de 1988, prevê em seu artigo 205, a educação como direito de todo cidadão, visando o desenvolvimento e preparo de todos para viver em cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho. Com relação à obrigatoriedade, tanto a Constituição quanto a LDB estabelecem os mesmos princípios. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 208 estabelece e garante o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, como dever do Estado. A LDB 9394 (BRASIL, 1996) dispõe, em seu artigo 4º, Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1996).

Com a LDB 9394, a obrigatoriedade para ingresso no Ensino Fundamental passou a ser aos sete anos de idade, aumentando para 8 anos a duração mínima, que antes era de 7 anos. Concomitante à ampliação do tempo, ampliou-se também os objetivos para esta etapa de ensino:

Art. 32º. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana

e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

No final da década de 1990, surge proposta denominada como Ciclos de Aprendizagem, quando algumas redes de ensino passam a adotar essa modalidade. De acordo com o que consta no artigo 23 da LDB 9394/96:

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se 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, ou por forma diversa de organização, em que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O município de Banzaê, aderiu a esta proposta, implantando em 1998 o Ciclo Básico de Aprendizagem – Ciclo Básico de Aprendizagem Inicial (CBAI) e Ciclo Básico de Aprendizagem Sequencial (CBAS), procurando desenvolver ações para garantir a alfabetização e reduzir os altos índices de reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo Perrenoud:

A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. (PERRENOUD 2004, p.13)

Contudo, a organização do Ensino Fundamental em ciclos não foi, para o estado, motivação suficiente para a municipalização desta etapa de ensino. Dessa forma, para alcançar a municipalização definitiva das séries iniciais e de parte significativa das séries finais do Ensino Fundamental, o governo criou por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), onde através deste fundo, os entes públicos passariam a receber recursos proporcionais ao número de alunos matriculados. No município de Banzaê, já ocorreu a municipalização total dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2001, o Plano Nacional da Educação, Lei 10.172, estipulou como uma de suas metas para a década 2001-2010 “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem às crianças e um maior nível de escolaridade”.

Tal como a Constituição de 1988; a LDB 9394 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação apresentam como um de seus objetivos expressos, a garantia do padrão de qualidade de ensino. Assim, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos surge como uma possibilidade de melhoria da educação.

O Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica, em 2004, inicia uma sequência de encontros regionais tratando da universalização do atendimento às crianças de 6 anos e ampliação do Ensino Fundamental, metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001). Com isso, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental sem, no entanto, ampliar sua duração. Os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96 passaram a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

Art. 30.[ ]

II – (VETADO)

Art. 32o. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos [ ].

Art.87.[ ]

3º [ ]

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [ ] (BRASIL, 2005).

Contudo, as mudanças no artigo 32 da lei 11.114/2005, talvez pela rapidez com que tramitou no congresso, deixou uma lacuna que causou grandes conflitos na área educacional. Antecipou-se a entrada da criança, sem com isso assegurar mais um ano de escolarização obrigatória. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, visando minimizar os efeitos da referida Lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), garantindo que a matrícula dessas crianças aos 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14). Assim, dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos com o objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade instituindo até 2010 o prazo máximo para implantação em todos os estados e municípios.

Em 2006 o estado da Bahia, através da Lei nº 10.330/2006, aprovou o Plano

Estadual de Educação da Bahia que previa como meta a ampliar, para nove anos, a duração do Ensino Fundamental obrigatório, atendendo à clientela dos 6 aos 14 anos. O município de Banzaê, através da Resolução CME nº 02/2010 de 29 de março de 2010 regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos.

Com a obrigatoriedade legal da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, que inclui o Ensino Fundamental, o Brasil tem apresentado resultado significativo no que diz respeito à entrada da criança e adolescente na escola. Com relação às matrículas referentes ao Ensino Fundamental, este praticamente foi universalizado nessa faixa etária, contudo, isso não quer dizer que esta etapa da educação esteja realmente sendo garantida, estar matriculado não significa estar cursando e aprendendo, como afirma Cury e Ferreira (2010).

No que se refere aos direitos de aprendizagem, os resultados ainda não são satisfatórios, situação que se comprova quando observamos os indicadores de desempenho escolar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os elevados números de reprovação, evasão, distorção entre idade e série e os índices ainda apontam para a baixa qualidade da educação brasileira, sendo que expressiva parte dos alunos que completam o 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental não adquiriu habilidades básicas de leitura e matemática esperadas para cada ano correspondente.

Considerando o argumento de que universalizar a educação vai além da efetivação da matrícula, e que, portanto, é necessário que haja de fato a aprendizagem, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), reiterou a necessidade da construção de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Apesar de ser um documento recente, a ideia de uma formação mínima curricular comum às escolas de todo o Brasil já era prevista desde a promulgação da Constituição de 1988, como consta em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em consonância com a constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, reafirma a importância de que sejam definidas competências e diretrizes que assegurem aos currículos formação básica comum.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...) IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Passado mais de duas décadas da promulgação da constituição de 1988, somente em 2014 o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, manifestou de forma mais precisa quanto à necessidade da definição de conteúdo mínimos, apoiando-se na compreensão dos mesmos como direitos e objetivos de aprendizagem de desenvolvimento, conforme estabelece a meta 7:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Em 2015, começou o processo de construção da BNCC, e em 20 de dezembro de 2017 foi aprovada, definindo um conjunto de competências e habilidades essenciais, a serem garantidas às crianças e jovens brasileiros inseridos no processo de escolarização na Educação Básica, especialmente, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental até aquele momento.

De caráter normativo, a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental apresenta-se como referência para sistemas e redes sistematizarem seus currículos, trata-se de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação (MEC), “as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos”.

Segundo a própria BNCC, esta tem por objetivo central “garantir a educação com equidade, por meio da definição das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica, assegurando a todos os alunos os mesmos direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017).

Nessa conjuntura, o Estado da Bahia publica em 2019, o DCRB, documento base para elaboração dos referenciais curriculares baianos no qual este Referencial se apoia em suas concepções e orientações para ampliá-las, ao tempo que, insere nesse Referencial Curricular Banaense as questões próprias do município, acolhendo todas

as suas diversidades e saberes locais.

### Concepção de Alfabetização

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê, a concepção de Alfabetização abrange um processo complexo que vai para além de saber ler e escrever palavras soltas. Uma vez que, para ser considerado alfabetizado, o indivíduo precisa dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ser capaz de escrever e/ou ler palavrinhas, mas também, dar conta de sozinho, ler, compreender e produzir textos dos mais distintos gêneros com os quais teve contato e orientação/mediação sobre a sua composição, sua formatação, seu tipo de linguagem e sua intenção sociocultural. Com efeito, além de dominar a escrita, as crianças em fase de alfabetização precisam compreender que os gêneros existem com finalidades específicas que atendem a demandas sociais bem delimitadas, por isso é preciso trabalhar didaticamente as estruturas composicionais, os formatos desses gêneros, o tipo de linguagem exigido por cada um deles, os contextos sociais onde tais textos circulam, dentre outros aspectos, sem esquecer-se de trabalhar, é claro, seu contexto sociodiscursivo.

É, portanto, de suma importância que a ação didático-pedagógica exercida pelos atores escolares dê conta de deixar bem claro para cada alfabetizando/a que o uso da leitura e da escrita se dá com distintas intenções ou finalidades e, por isso, cada sujeito aprendente, em via de alfabetização, precisa entender o que se lê e se escreve com finalidades de seguir instruções – e, para tanto, é preciso lançar mão de receitas, manuais de jogos, de montagem e uso de eletroeletrônicos ou de móveis, bulas de remédio, dentre os milhares de recursos existentes. Tais como: *para apoiar/ajudar à memória* – quando se faz listas ou se agenda algo; *para comunicar-se* – quando é preciso deixar recados, bilhetes, mensagens em Redes Sociais, enviar cartas, convites ou telegramas, *divertir-se e/ou para emocionar-se* – sempre que se lê ou se acompanha a leitura de contos, fábulas, lendas, romances, obras literárias e/ou de poemas e poesias; *para informar-se* – buscando ler notícias, consultar enciclopédias, sites, blogs e demais portais de notícias e de conhecimentos em geral; *para orientar-se no mundo* – quando se busca consultar Atlas, mapas específicos, placas e sinais que auxiliam a localização de determinados ambientes e *orientar-se nas ruas* – observando e distinguindo os sinais de trânsito, as placas, os letreiros e anúncios de casas comerciais, etc.

Ou seja, essa habilidade complexa de ler, escrever e compreender textos a partir de seu contexto de circulação exige um domínio proficiente da escrita alfabética, afinal, não se produz textos com fluência e qualidade se o aprendiz não tiver domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), compreendendo seu funcionamento, suas regras internas ou propriedades. Nesse sentido, concordamos com Soares (2003, 2016) e Morais (2005, 2012), quando esses apontam as especificidades e os pontos de contato entre alfabetização e letramento e propõem um ensino por meio do qual as crianças sejam incentivadas e mediadas para refletirem sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras, tomando sempre a notação escrita por base e, ao mesmo tempo, desfrutando da convivência com práticas de leitura e escrita em situações autênticas e com textos de circulação social.

Na proposta adotada pelo Município de Banzaê, fica clara a defesa de um processo de alfabetização que contemple com a mesma ênfase o conhecimento da escrita alfabética e o conhecimento das linguagens e das estruturas necessárias à produção dos distintos gêneros textuais, pois, foi elaborada em consonância com as ideias de Soares (1998) e Morais (2015), que traz a seguinte contextualização:

[...] durante os três anos do primeiro ciclo, precisamos ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética – bem como para o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos – sempre na perspectiva do alfabetizar letrando (cf. SOARES, 1998). Isso implica, de entrada, reconhecer as especificidades dos conceitos de alfabetizado (aquele que domina o SEA) e letrado (aquele que pode participar, com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos), mas fazê-lo sem esquecer que aquelas duas dimensões ou frentes de trabalho do educador estão interligadas, porque são interdependentes: à medida que domina mais e mais as propriedades e convenções do sistema alfabético, o aprendiz pode participar com mais autonomia de práticas letradas. Mais uma vez precisamos nos colocar no lugar do aprendiz criança, um sujeito principiante e que, em função das oportunidades vividas na etapa de educação infantil, é mais ou menos novato nos mistérios da linguagem que usamos para escrever e da notação escrita dessa linguagem (MORAIS, 2015, p. 60).

Destarte, pautados em Soares (2016), busca-se aqui especificar com clareza o processo de aprendizagem da língua escrita (ler e escrever), além de procurar compreender, a partir das ideias da referida autora, que existem duas facetas na alfabetização: Saber proceder e desenvolver a escrita (Alfabetização=faceta linguística) e, por outro lado, o aprendizado da escrita em situações de demandas sociais (Letramento=faceta sociocultural). Por conseguinte, conclui-se que, o processo de alfabetização tem a ver objetivamente com a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e das normas ortográficas (SOARES, 2016).

Ou seja, a abordagem adotada no Sistema de Ensino Municipal de Banzaê, se distancia das abordagens de cunho pretensamente humanista e holístico<sup>9</sup>, que trata o

processo de alfabetização como uma questão de cunho psicológica e socioafetivo. Não se pode desconsiderar que, ainda que o processo envolva tais aspectos, antes de qualquer coisa, o ensino é uma prática diretiva e que carece de uma técnica, de uma forma de operar didaticamente com vistas a ajudar o sujeito aprendente a avançar progressivamente no domínio dos conteúdos relevantes, cuja finalidade é servir de ferramenta de mediação nas práticas socioculturais.

Como bem corrobora Magda Soares (1999), em sua obra intitulada *Letramento: um tema em três gêneros*, quando afirma que tornar o outro alfabetizado, isto é, alfabetizar, é, então, possibilitar ao indivíduo a apropriação do sistema alfabético da língua e da capacidade de decodificar os sinais e símbolos gráficos deste sistema. Em outras palavras, a internalização da habilidade de expressar-se através da língua escrita, codificando suas ideias em signos linguísticos e decodificando-a no processo de leitura, torna um indivíduo alfabetizado.

Ou seja, já que a língua escrita cumpre finalidades socioculturais e, por isso, se constitui ferramenta mediadora da realidade, também não se pode perder de vista que uma ferramenta carece de um domínio, de uma destreza por parte de quem a utiliza e, desse modo, é indispensável que se tenha uma técnica, uma forma metódica e didática de se operar com ela. Assim sendo, a alfabetização (apreensão do ler e do escrever) não pode perder de vista tal aspecto técnico, o que inclui especialmente o seu conteúdo basilar – o domínio dessa escrita e das suas convenções.

Desse modo, o Programa de Alfabetização do Sistema de Ensino de Banzaê, se aproxima da concepção histórico-crítica, pois, é papel do/a professor/a alfabetizador/a propor atividades que provoquem ao mesmo tempo um avanço da escrita significativa e o domínio prático da técnica que possibilita ler e escrever. É válido, portanto, esclarecer que “[...] a técnica pode ser definida, de modo simples, como a maneira julgada correta de se executar uma tarefa” (SAVIANI, 2007, p. 63); eis porque é imprescindível que a escola trabalhe com maestria os aspectos técnicos e formais da alfabetização, haja vista o domínio da língua escrita requerer sempre o uso das maneiras que a sociedade convencionou como corretas que deve proceder ao ler e o escrever.

E, para tanto, no processo de alfabetização, se constituem conteúdos relevantes o estudo das letras e de suas relações com os fonemas não apenas do ponto de vista da construção/compreensão de um sistema alfabético pela criança, mas também e, sobretudo, do domínio das relações ortográficas e das demais formalidades da escrita alfabética, as quais foram e são construídas histórica e socialmente. Tal raciocínio nos

é explicitado por Vygotsky (1979), quando pontua:

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, ela tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e produzi-la em símbolos alfabéticos que têm de ser memorizados e estudados de antemão (VYGOTSKY, 1979, p. 33).

Vê-se que, no processo de alfabetização é necessário ter-se objetividade e “pés no chão”, afinal, alfabetização envolve um conjunto de destrezas e habilidades – uma técnica – através da qual os/as alfabetizandos/as conseguem desenvolver o domínio sobre a tecnologia da escrita. Pois, se a escrita é vista como uma tecnologia, dentro da perspectiva de Soares (1998), é mister que a escola conceba a escrita enquanto um aprendizado cujo processamento requer saber utilizar o lápis, a caneta, o pincel, o giz, o computador, o teclado do celular, o tablete, ou qualquer outro instrumento de escrita. Uma vez que, os alfabetizandos precisam saber que se escreve com letras, que essas têm formatos e posições fixos; que a escrita alfabética se processa sempre da esquerda para a direita; que se escreve sempre de cima para baixo, que para escrever faz-se necessário conhecer a relação fonema-letra, isto é, não é possível escrever quando não se aprende as convenções da escrita.

De acordo com essa perspectiva, Morais e Albuquerque (2007), colaboram dizendo que:

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Assim, ao aportar às bases dos referenciais do município nas concepções da professora Magda Becker Soares e do professor Artur Gomes de Morais, adota-se tal postura, em virtude, das suas obras e estudos defenderem a existência de uma ideia de complementaridade entre os processos de Alfabetização e de Letramento e, ao mesmo tempo, a grande lucidez desses dois estudiosos da alfabetização em estabelecer as especificidades de cada um desses processos. Pois, tanto Soares quanto Morais são intransigentes em dizer que a alfabetização não pode ser diluída dentro do processo de letramento, haja vista esses dois processos constituírem facetas distintas no que se refere ao domínio da língua escrita.

Em suma, embora defendam a necessidade de desenvolver com competência tanto a Alfabetização quanto o Letramento, os teóricos em questão afirmam:

São dois fenômenos que têm relações estreitas, mas que, ao mesmo tempo, têm especificidades. [...] mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização –

a aquisição do sistema de escrita, aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p. 7).

Ideia complementada e ampliada por Morais (2020), quando diz:

Assim como Magda Soares (2003), julgamos adequado identificar as especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento, assim como é preciso ressignificarmos a alfabetização, reconhecendo-a como necessária, como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real (MORAIS, 2020, p. 2-3).

Claro está, portanto, que se faz necessário que educadores e educadoras se dediquem com veemência a rebater visões fantasiosas e por demais holísticas que apregoam um aprendizado da língua escrita quase que espontaneísta, visto que, muitas são as propostas e teorias que advogam um aprendizado da leitura e da escrita através de pura e simples interação das crianças com materiais escritos que circulam em vários espaços sociais. Ora, não é a escrita, como a fala, um aprendizado natural e espontâneo, carente apenas de interação, escrever e ler exigem ações interventivo-mediadoras específicas, é preciso intencionalidade e sistematização, pois, sem caminhos e orientações de cunho metodológico específico, não é possível que as crianças compreendam as relações existentes entre FALA e ESCRITA, tampouco as convenções ortográficas, as relações da pontuação com a fluência da fala e, portanto, com o tom dado ao discurso e, desse modo, com o entendimento do texto.

Como apregoam as correntes, histórico-crítica e histórico-cultural, sem dominar as técnicas de codificação e decodificação não há como ler e como escrever, mas a leitura e escrita não se restringem ao uso dessas técnicas elementares, é imprescindível que se leve em consideração a capacidade de recuperar e expressar significados e sentidos. Pois, é essa dimensão semântica e essa vertente contextual de uma sentença ou texto, seja na forma oral ou escrita, que permite aos aprendentes ingressar, de fato, no mundo da cultura letrada.

Sob esse prisma, enriquece nosso constructo, as ideias de Soares (2003), quando a referida autora toma por analogia a metáfora da “curvatura da vara”, de Dermeval Saviani (2007). Valendo-se de tal metáfora, Soares (2003) faz uma reflexão acerca dos sucessivos fracassos de crianças, sobretudo das classes populares, no processo de alfabetização, haja vista durante as décadas na qual o discurso construtivista foi tomado equivocadamente como método, apontando a predominância de uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita. Nessa concepção

holística, não se toma o sistema grafofônico como objeto a ser estudado explicita e intencionalmente, o princípio que baseia as práticas pedagógicas é a construção da escrita, como se o ler e o escrever fosse consequência de um metafísico ideário de aprender a construir, com base em experiências e conhecimentos prévios dos sujeitos aprendentes, na concepção da autora, agora, é preciso ir para o outro lado da vara.

De acordo com os muitos estudos de Soares (2003), a perspectiva holística, tanto no Brasil, como em outros países, se mostrou pouco efetiva, uma vez que, tal pedagogia espontaneísta e pouco sistemática não dá conta de mediar efetivamente à aprendizagem da escrita alfabética, tampouco de tornar os/as alfabetizando/as indivíduos competentes para ler, compreender e produzir textos e, conseqüentemente, usar a leitura e a escrita em situações reais. Frente a tais constatações, o processo de domínio da leitura e da escrita (Alfabetização) demanda outra postura, expressando uma “curvatura da vara” não para um oposto radicalismo no qual o domínio da escrita se restrinja à aprendizagem das relações som-letra e das convenções da escrita alfabética; mas que seja passível de uma reavaliação crítica que possibilite compreender o processo de alfabetização a partir de suas especificidades, ou seja,

[...] a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES 2003, p. 15).

De acordo com essa perspectiva, existem muitos entraves que comprometem o processo de alfabetização das crianças quando não se faz uso de um método didático-pedagógico comprometido em provocar uma reflexão sistemática sobre a base sonora da língua. Desse modo, é salutar desenvolver desde os últimos anos da Educação Infantil a capacidade de pensar sobre a cadeia sonora da fala e como tal cadeia reflete sobre a língua escrita. Visto que, a consciência fonológica é imprescindível para fortalecer a faceta linguística da alfabetização. Logo, ao lidar com rimas, aliterações, percepção, contagem e manipulação oral de sílabas, bem como com a percepção, distinção e localização de fonemas em distintas partes das palavras, as crianças começam a construir ferramentas muito potentes para compreender e desvendar os “segredos” do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). No entanto, trabalhar habilidades de reflexão fonológica não é o suficiente, é preciso que as ações interventivo-mediadoras dos/as docentes incluam também momentos de análise das propriedades (características próprias) do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nesse sentido, a professora Amália Simonetti Gomes de Andrade, pesquisadora da área de Alfabetização e idealizadora do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade

Certa (PAIC), no estado do Ceará, destaca a importância de se desenvolver com as crianças em via de alfabetização um conjunto sistemático e sequencial de atividades estruturantes. Tais atividades, segundo a autora, “provocam a reflexão metalinguística impulsionando o pensamento/compreensão do aprendiz”, tudo isso bem dentro de um princípio metacognitivo, no qual a criança vai desenvolvendo formas cada vez mais sofisticadas de pensamento operatório, sendo, por isso, capaz de “identificar linguisticamente, corresponder linguisticamente, classificar linguisticamente, ordenar linguisticamente, contar linguisticamente, compor e decompor linguisticamente, acrescentar e retirar linguisticamente” (SIMONETTI, 2015, p. 22).

Para tanto, a autora indica um cabedal de atividades e, chama a atenção, afirmando serem esses encaminhamentos essenciais para que o aprendiz possa descobrir/desvendar os “segredos” do sistema alfabético e, por isso, compreenda como o sistema de escrita se organiza para representar a pauta sonora da fala. Portanto, para dar conta de desvendar a “esfinge” do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é necessário, na ótica de Simonetti (2015), operar com dois tipos de atividades de análise junto aos/às alfabetizandos/as - atividades de análise estrutural e atividades de análise fonológica.

Esse binômio de atividades visa criar condições para que a criança em via de alfabetização perceba duas questões basilares suscitadas pelos estudos psicogenéticos: O que a escrita representa ou nota? Como ela representa ou nota?

As atividades de análise estrutural, em reflexão metalinguística, possibilitam ao aprendiz descobrir como a escrita se organiza – a arrumação das letras/grafemas no “interior” das palavras. As atividades de análise fonológica, em reflexão metalinguística, possibilitam ao aprendiz descobrir a composição sonora das palavras/sílabas – a relação fonema/grafema nas palavras (SIMONETTI, 2015, p. 23).

Reforçando o valor da ação interventivo-mediadora do/a professor/a alfabetizador/a, Simonetti (2015), ainda esclarece e reafirma ser necessário:

propor aos alunos atividades de análise estrutural que os façam compreender como as letras/grafemas se organizam para representar os sons da fala;

propor aos alunos atividades de análise fonológica que os façam compreender que a escrita representa os sons da fala, que as letras/grafemas são faladas/sonorizadas como fonemas (SIMONETTI, 2015, p. 23)

Enfim, é preciso esclarecer, a finalidade maior do processo da alfabetização é ler e escrever com autonomia e, por consequência, ter domínio autônomo da língua escrita, ser hábil para compreender e utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de inserção sociocultural.

Tal perspectiva metodológica pode ser comprovada no estudo longitudinal e bastante sistemático, realizado por Ferreiro e Teberosky (1985), no qual mostram que a aquisição da língua escrita é um processo que exige um forte protagonismo da criança ou de qualquer outro sujeito aprendente, já que o alfabeto não é um código e a escrita não é um processo que é aprendido por mera e simples transferência e/ou acumulação de informações.

Constata-se, portanto, que os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1985) põem em evidência que o sujeito em via de apropriação da escrita desenvolve um sofisticado esforço cognitivo no qual intenta construir uma série de hipóteses, a partir das quais busca intensamente compreender/reinventar em sua mente (conceituar) esse sistema alfabético de escrita. Trata-se de um sujeito cognoscente que percorre uma trilha conceitual que requerer uma intensa operação intelectual cuja função é capacitá-lo para responder para si mesmo duas questões basilares: Sendo a escrita um sistema com propriedades, (segredos) internos que precisam ser compreendidos e internalizados, o que ela representa (nota)? Como a escrita produz essas representações (notações)?

Acerca disso, Morais (2004), realizou um estudo bastante didático relativo às ideias psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky, trocando essas problemáticas em miúdos:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as conversões daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isso pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria essas notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o sistema alfabético funciona é preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma função metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2004, p. 26).

Como se pode perceber, os esforços de Simonetti e de Morais se dão no sentido de tornar mais factível, mais transponível e inteligível para a ação didático-pedagógica da/na alfabetização esse sofisticado caminho, desvendado por Ferreiro e Teberosky (1985), que o sujeito percorre para (re) construir/compreender em sua mente o complexo Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ao demarcar o conceito de Alfabetização que o Sistema Público Municipal de Ensino de Banzaê preconiza adotar, intenta-se explicitar as especificidades da Alfabetização como processo de aquisição e domínio da língua escrita, evitando visões

equivocadas que tendem a diluir ou mascarar a alfabetização no processo de letramento. Essa objetividade acerca da defesa do processo de alfabetização como domínio da escrita alfabética e de suas convenções segue as premissas estabelecidas na corrente histórico-crítica, que tem nos conteúdos e conhecimentos escolares uma ferramenta para compreensão da realidade e para superá-la, pois, quando a escola nega o conhecimento relevante para os sujeitos, tende a aumentar a distância entre dominadores e dominados.

Tal postura será adotada, em virtude, da natureza dialógica preconizada no modelo histórico-crítico, haja vista a valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente e, o fato de levar sempre em consideração os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, sem abrir mão da sistematização lógica dos conhecimentos, num processo que envolve ordenação e gradação para efeitos das práticas de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos relevantes. Assim, pode-se afirmar, que essas propriedades físicas das coisas e/ou objetos? E como ela representa – com letras que substituem os sons? Ou com desenhos, rabiscos, letras aleatórias, de acordo com o tamanho ou outra propriedade física do objeto?

Acerca disso, Morais (2004), realizou um estudo bastante didático relativo às ideias psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky, trocando essas problemáticas em miúdos:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as conversões daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isso pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria essas notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o sistema alfabético funciona é preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma função metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2004, p. 26).

Como se pode perceber, os esforços de Simonetti e de Morais se dão no sentido de tornar mais factível, mais transponível e inteligível para a ação didático-pedagógica da/na alfabetização esse sofisticado caminho, desvendado por Ferreiro e Teberosky (1985), que o sujeito percorre para (re) construir/compreender em sua mente o complexo Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ao demarcar o conceito de Alfabetização que o Sistema Público Municipal de Ensino de Banzaê preconiza adotar, intenta-se explicitar as especificidades da

Alfabetização como processo de aquisição e domínio da língua escrita, evitando visões equivocadas que tendem a diluir ou mascarar a alfabetização no processo de letramento. Essa objetividade acerca da defesa do processo de alfabetização como domínio da escrita alfabética e de suas convenções segue as premissas estabelecidas na corrente histórico-crítica, que tem nos conteúdos e conhecimentos escolares uma ferramenta para compreensão da realidade e para superá-la, pois, quando a escola nega o conhecimento relevante para os sujeitos, tende a aumentar a distância entre dominadores e dominados.

Tal postura será adotada, em virtude, da natureza dialógica preconizada no modelo histórico-crítico, haja vista a valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente e, o fato de levar sempre em consideração os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, sem abrir mão da sistematização lógica dos conhecimentos, num processo que envolve ordenação e gradação para efeitos das práticas de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos relevantes. Assim, pode-se afirmar, que essa trajetória metodológica se mostrou o mais interessante e profícuo para atender a realidade da Rede Educacional do Município de Banzaê.

Pois, na concepção dos docentes, é preciso valorizar, defender e procurar compreender os percursos do processo de letramento, bem como, criar caminhos, estratégias e metodologias para desenvolvê-lo, contudo, sem esquecer que a escrita alfabética é um objeto complexo do conhecimento e, sem dúvida, seu aprendizado sistemático propicia maior e mais produtiva imersão dos sujeitos em práticas sociais que requeiram o ler e o escrever.

Em suma, dentro de um movimento dialético e, por isso, histórico-crítico, observam-se como conhecimento relevante aspectos tais como a direção da escrita, o reconhecimento e a nomeação de letras, a relação letra-som, a variação de letras para formar uma sílaba, a troca de letras e a consequente alteração das palavras e do seu sentido, a percepção da necessidade de distintos sons e de distintas letras para formar uma dada sílaba, a necessária demarcação de espaçamentos entre as palavras para que textos e demais sentenças escritas que façam sentido, dentre outras convenções e normas inerentes à escrita alfabética.

Assim, ao chamar a atenção para a valia desses vários conhecimentos que envolvem a escrita alfabética, ratifica-se o domínio das convenções da escrita alfabética enquanto um direito de aprendizagem e, especialmente, como ferramenta de inclusão

sociocultural. Logo, enquanto um conhecimento relevante e digno de ser ensinado com competência e esmero pela escola.

Esse movimento de demarcação da ideia de alfabetização defendida pela Rede Municipal explicita-se reafirmar que não existe alfabetização sem letramento, tampouco letramento sem alfabetização. Logo, ao longo desse Referencial, o esforço se deu no sentido de o tempo todo demarcar com clareza que é possível e necessário ensinar os “segredos” que regem

o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, concomitantemente, ensinar o/a alfabetizando/a, a ler, escrever, produzir e utilizar os gêneros textuais de maneira sistemática e intencional.

Contudo, faz-se necessário reiterar, é improvável se aprender a escrita alfabética sem instrução específica acerca dos princípios (propriedades) que a regem, sendo exposto a apenas uma miríade de gêneros textuais, até porque o domínio desses gêneros também depende da aprendizagem do seu objetivo/finalidade sociocultural, da sua linguagem específica, da sua formatação, do seu estilo composicional, do seu contexto de produção e de circulação.

Por essa razão, o letramento, seja o domínio sobre a leitura, a compreensão e a produção dos distintos gêneros textuais se mostrarão mais eficiente quanto mais o sujeito aprendente tiver domínio sobre a escrita alfabética. Numa espécie de via de mão dupla, o domínio dessa escrita se tornará cada vez mais proficiente e cumpridor de seus propósitos de inclusão e de participação quanto mais o sujeito aprendente estiver motivado e instrumentalizado para imergir nas práticas de uso e circulação de textos.

Por isso, a proposta de formação que melhor serve aos sujeitos em via de alfabetização é aquela que considera as especificidades do aprendizado da escrita alfabética, como também as especificidades dos seus usos na sociedade, sugerindo, desse modo, o imperativo de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Relações e distinções entre Alfabetização e Letramento.

Na elaboração desse referencial, ao se pensar sobre os propósitos e definições dos termos Alfabetização e Letramento toma-se como base as perspectiva de Magda Soares (2003), a qual entende que essa visão holística e por demais globalizante causa certa e improdutiva confusão entre os termos, pois, ainda que os mesmos possuam forte e necessária imbricação, existem também especificidades que os diferenciam completamente. Nesse sentido, faz-se necessário procurar entender a alfabetização como uma técnica por meio da qual se adquire os domínios sobre o funcionamento do

Sistema de Escrita Alfabética (SEA), um sistema composto por uma série de regras internas (propriedades) que precisarão ser reconstruídas cognitivamente e, portanto, compreensivamente, pelo sujeito em via de alfabetização.

Pois, de acordo com esse ponto de vista, a escrita compõe uma tecnologia cujo aprendizado e domínio exige do/a alfabetizando/a incorporação/internalização de uma técnica que envolve ser capaz de grafar e reconhecer letras, utilizar o papel obedecendo aos espaçamentos e as convenções inerentes à escrita alfabética, entender a direção em que se processa a escrita alfabética, pegar no lápis, estabelecer relações entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Nesse processo complexo, é preciso que haja intervenção/mediação de qualidade, a fim de que a criança perceba as unidades menores que compõem o sistema de escrita - palavras, sílabas, letras (SOARES, 2003).

Por que se optou por tamanha praticidade, ao se definir a alfabetização como uma técnica?! Ora, por vezes, se torna um desserviço ao entendimento do/a professor/a alfabetizador/a essas definições de alfabetização e de letramento como elementos exatamente iguais, há uma romantização de que se pode ser letrado sem dominar a escrita e a leitura – objetos do processo de alfabetização – contudo, vivemos numa sociedade grafocêntrica, na qual a escrita e a leitura se apresentam como ferramentas de inclusão sociocultural e política e, dessa maneira, ler e escrever são capacidades decisivas para a inclusão e a participação na sociedade.

Desse modo, é premente que se leve em consideração que o domínio da língua escrita não é algo natural, haja vista a aprendizagem e o domínio do ler e do escrever demandarem investimento de tempo, esforço e a construção de caminhos interventivo-mediadores bem fundamentados e, por isso, o compromisso com a formação de professores/as alfabetizadores/as, que devem ser bem instrumentalizados teórica e praticamente para esse fazer específico e de grandiosa valia social, cultural e política.

Dentre as inúmeras contribuições de Soares (2003), deve-se destacar a sua visão sobre letramento e alfabetização. Letramento é o uso sociocultural que se faz da leitura e da escrita em práticas e contextos específicos da sociedade; enquanto a Alfabetização é a técnica e, portanto, o saber como proceder e produzir à escrita. O Letramento se configura como o uso dessa técnica no dia a dia, um uso que se faz desde as situações cotidianas mais simples e que demandam pouca formalidade, até aquelas situações mais formais e monitoradas que exigirão um maior rigor na aplicação desse uso.

Desse modo, a alfabetização deve ser entendida como técnica e, portanto, o

letramento,

[...] consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de microondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003, p. 16).

Refletindo sobre a complementaridade dos processos de alfabetizar e letrar, a autora nos diz não ser necessário “primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la” (SOARES, 2003, p. 16), afinal a leitura e a escrita (elementos basilares do processo de alfabetização) não existem como objetos intraescolares, afinal, ler e escrever são ferramentas necessárias para mediar situações do cotidiano e para dar vez e voz aos sujeitos nos processos de inserção, inclusão e participação social. A escrita e a leitura não podem ser apresentadas ao sujeito em via de alfabetização como conhecimentos e domínios importantes apenas para a escola, porquanto a vida não se resume à escolarização. "A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário (FERREIRO, 2001, p. 33).

Assim sendo, alfabetização e letramento são complementares à medida que leva em conta ser o aprendizado da escrita e da leitura algo que não pode nem deve se resumir meramente à aquisição de certas habilidades mecânicas - codificação e decodificação, domínio do uso da lauda, capacidade de utilizar os instrumentos de escrita, tais como lápis, caneta, pincel, giz, computador, etc., mas, além do domínio dessas habilidades, ser mediado para desenvolver a capacidade de interpretar, compreender, levantar hipóteses e críticas, produzir conhecimento, selecionar um dado gênero textual de acordo com uma demanda sociocultural específica. Sob esse prisma, a alfabetização envolve também ser capaz de desenvolver novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, sendo a leitura e a escrita vistas como instrumentos que são acionados a partir de demandas sociais, políticas, culturais, dentre outras.

Desse modo, é imprescindível romper com o processo de indiferenciação dos atos de alfabetizar e de letrar, pois, embora sejam complementares, não há como utilizar a leitura e a escrita nas diversas instâncias e demandas socioculturais se não se aprende a técnica – como se escreve e como se lê – uma vez que ninguém se alfabetiza por que é exposto a uma série de situações de uso da escrita e da leitura, é preciso que

esse uso seja também permeado por orientações específicas que ajude as crianças e os demais sujeitos a compreenderem como se processa a escrita e a leitura, é preciso usar a técnica, mas não há como usá-la sem antes dominá-la.

Não podemos perder de vista que,

[...] se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos (SOARES, 2003, p. 16).

Em vista do exposto, é preciso que os/as alfabetizadores/as tenham a consciência de que alfabetizar e letrar são facetas congruentes e interdependentes e, ao mesmo tempo, processos com especificidades e, desse modo, com distinções a serem notadas e consideradas. O paradigma do Alfabetizar Letrando é o que demarca bem o contexto contemporâneo, no qual deve ser contemplado o entendimento e a valorização do domínio da técnica do ler e do escrever (alfabetização) em inter-relação com o uso sociocultural dessa técnica (letramento).

Como bem nos coloca o professor Artur Gomes de Morais (2005), ao buscar diferenciar e, ao mesmo tempo, estabelecer a relação entre os processos de alfabetizar e letrar, é urgente que se desenvolvam maneiras de capacitar os/as professores/as alfabetizadores/as para “[...] ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade” (MORAIS, 2005, p. 30).

Guiados por esse espírito didático-pedagógico e teórico-prático, os Referenciais do Município de Banzaê pautam seu trabalho na diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, bem como, no compromisso moral e ético de criar condições de ensino e de aprendizagem para que os/as alfabetizandos/as venham a (re) construir compreensiva e reflexivamente o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para tal, os professores e professoras devem tomar a linha de frente no sentido de pensar, debater, compreender e construir caminhos e estratégias que os habilite a Alfabetizar Letrando e a Letrar Alfabetizando.

Rotina – Organizando o Tempo e o Espaço Pedagógico

Organizar os tempos e os espaços onde se dão o trabalho pedagógico é o

caminho mais promissor com vistas ao alcance dos objetivos previstos para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos/as educandos/as. Tal organização implica pensar com racionalidade e prover antecipadamente recursos didáticos, estratégias, atividades e encaminhamentos necessários ao bom andamento das ações que visem ao ensino e à aprendizagem. Planejar a rotina é estabelecer um compromisso político-pedagógico de modo a evitar o imprevisto e a militar contra o fracasso escolar.

Historicamente, a palavra rotina tem carregado uma semântica pejorativa, haja vista, em grande parte das vezes, tal compreensão estar relacionada com repetição, rigidez e pouca ou nenhuma reflexão. Acerca desse percurso histórico, Andréa Tereza Brito Ferreira e Eliana Borges Correia de Albuquerque, no documento intitulado *Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa*, parte integrante do material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), alertam que essa visão pejorativa de rotina tem a ver com os primórdios da nossa educação, sobretudo, em função da racionalidade técnica baseada na divisão do trabalho, a partir da Revolução Industrial.

Em uma breve e sucinta linha do tempo, as autoras destacam que nas décadas de 1960 e 1970 a rotina foi amplamente influenciada por um modelo empresarial, gerencial trazido pela pedagogia de modelo tecnicista na qual o cotidiano da classe se resumia a um conjunto de tarefas/atividades “[...] planejadas de modo a dividir o conteúdo em pequenas dosagens diárias com o objetivo de se fazer cumpri-las, independentemente do que pudesse acontecer no decorrer do processo” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012. p. 18). A concepção de rotina que as autoras apresentam, para contextualizar aquele momento da história educacional, denota uma compreensão do ensino e, conseqüentemente, da organização dos tempos e espaços pedagógicos, circunscritas à repetição e à memorização de conteúdos, como se constata na referência abaixo:

[...] a palavra “rotina” tem, no seu sentido habitual, um caráter pejorativo, porque nos faz pensar em conduta mecânica. Já falamos anteriormente sobre a importância dessas atividades do ponto de vista do desenvolvimento. — Tratam-se de situações de interação, importantíssimas, entre a pessoa adulta e a criança, em que a criança parte de uma dependência total, evoluindo progressivamente a uma autonomia que lhe é muito necessária (BASSEDAS; HUGUET; SOLE, 1999, p. 2).

Desse modo, ao validar a organização dos tempos e dos espaços escolares como categorias em torno do qual se organizam as propostas voltadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, a proposta desse Referencial, procura evidenciar o tempo e o espaço como elementos estruturantes da

cultura escolar, já que todas as ações escolares ocorrem num espaço (sala de aula, brinquedoteca, pátio, recreio, quadra poliesportiva, laboratório, biblioteca, sala de professores, etc.), bem como, num período ou espaço de tempo (dia letivo, hora-aula, ano letivo, semana, unidade/bimestre, trimestre, semestre). Nesse sentido, a dimensão do espaço/temporal não é uma construção natural, mas algo apreendido social e culturalmente.

Segundo essa perspectiva, a rotina é visualizada como um modo simples e mais vivencial de denominar a organização do trabalho pedagógico, ou seja, um modo de organização que exige prever os tempos e os espaços essenciais para desenrolar da ação didático-pedagógica. Assim, o caráter estruturante das rotinas se desvela à medida que a previsão espaço-temporal, na qual desenrola as várias práticas educativas e didático-pedagógicas, tendem a trazer calma e a dirimir a ansiedade e a angústia sentidas pelas crianças, ou qualquer outro sujeito quando não sabem o que vai suceder cada proposta. É notório, portanto, que a introdução de uma rotina introduzida desde cedo, gera pessoas mais seguras e aptas a reconhecer suas próprias necessidades.

Na revisão histórica de Ferreira e Albuquerque (2012), o advento das ideias construtivistas de Ferreiro e Teberosky, efetivadas na década de 1980, trouxe um movimento de eivadas críticas à rotina, em função de um equívoco de interpretação do ideário construtivista, no qual, adotou-se um discurso contrário à sistematização do ensino e à programação das atividades, levando as salas de aula a se tornar um lugar de mera improvisação. As interpretações rasas e equivocadas não deram conta de compreender que o construtivismo e o sociointeracionismo reafirmavam a necessidade de se ter algum tipo de rotina para que o/a docente tenha domínio sobre “os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 19).

Pois, organizar os tempos e os espaços pedagógicos constitui uma negociação entre ensinantes e aprendentes, como constata Leal (2004),

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (LEAL, 2004, p. 2).

Como se pode ver, a rotina é o nome mais prático que se dá à organização do trabalho pedagógico, cujo desenvolvimento requer pensar/organizar tempos e espaços. Portanto, a rotina se traduz por meio do preparo de cada aula, da organização do material didático, do levantamento de diferentes recursos para mediar o ensino de cada conteúdo, assim como do cuidado da ambientação da sala. O dia a dia de um/a professor/a é marcado por uma gama de atividades que carecem ser planejadas com esmero e metodismo, a fim de que se possibilite atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos aprendentes.

Tomando base os teóricos da corrente histórico-cultural, na qual, o ser humano é visto como resultante do momento histórico, social e cultural em que se encontra inserido. O espaço escolar cresce em relevância, visto que, o desenvolvimento do educando está intimamente relacionado ao processo de aprendizagem, uma vez que as experiências vivenciadas pelo sujeito tendem a impulsionar seu desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, o planejamento, a organização de rotinas é uma forma de estabelecer condições para a mediação pedagógica. Ou seja, ao fazer uma previsão de suas atividades, dos recursos e dos espaços de que necessitará para desenvolver as ações de ensino e de aprendizagem, o intuito maior de todo/a e qualquer professor/a é criar zonas de desenvolvimento proximal. Afinal, o planejamento de ações interventivo-mediadoras é um desejo claro de estabelecer “pontes” entre o sujeito aprendente e o objeto do conhecimento que se almeja que ele internalize. Verdadeiramente, esse “caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através da outra pessoa” (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Desse modo, a organização da Rotina para os anos iniciais do Ciclo de Alfabetização (de 1º ao 3º ano) na Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê terá como ponto de partida o domínio da língua escrita enquanto tecnologia, contemplando atividades e encaminhamentos que valorizem a comunicação oral, a leitura, a compreensão e a produção de textos como ações fundantes para a apropriação do conhecimento em todas as áreas. Claro está, portanto, que nesse momento da alfabetização cabe desenvolver na criança os conhecimentos a respeito do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para isso, é imprescindível trabalhar habilidades de consciência fonológica e as relações grafofonêmicas (relações letra-som). No entanto, não basta trabalhar a tecnologia da escrita, é imprescindível trabalhar os usos da língua escrita nas práticas sociais, pois se aprende uma tecnologia com a finalidade de fazer

uso dela. Assim sendo, a ação didático-pedagógica precisa orientar-se para ir além da compreensão do sistema alfabético de escrita, promovendo práticas e encaminhamentos que valorizem e evidenciem os significados que a escrita assume frente às demandas dessa sociedade letrada. Eis porque se reitera - alfabetizar-se significa aprender a escrita e saber usá-la em demandas socioculturais específicas.

Assim, ao longo dos três primeiros anos do Ciclo de Alfabetização, as crianças em processo de domínio da língua escrita devem ser conduzidas a partir de objetivos de aprendizagens bem específicos para cada ano, podendo algumas habilidades, serem retomadas e aprofundadas nos anos posteriores. Ao final do 1º ano, o/a alfabetizando/a já deve dominar a maior parte da propriedade do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pautadas por ações interventivo-mediadoras no início do Ciclo de Alfabetização, especialmente as relações grafofônicas aliadas às convenções da escrita alfabética.

Como explicitado no material do *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem - Pró-Letramento* (Brasil, 2008), as convenções da escrita precisam ser trabalhadas desde o 1º ano:

Dois tipos básicos de convenção gráfica no sistema de escrita do português precisam ser compreendidos pelos alfabetizandos logo no início do aprendizado: (i) nossa escrita se orienta de cima para baixo e da esquerda para a direita; (ii) há convenções para indicar a delimitação de palavras (espaços em branco) e frases (pontuação). Por isso se recomenda que sejam introduzidos e trabalhados sistematicamente no 1º ano da Educação Fundamental, objetivando-se a sua consolidação (BRASIL, 2008, p. 25).

Segundo as explicitações, as convenções da escrita alfabética são conhecimentos primordiais para que as crianças possam imergir na cultura escrita e sejam capazes de comunicar-se através da língua escrita, bem como, utilizá-la enquanto registro de dados e informações. Pois, ainda que atinja uma hipótese alfabética de escrita já ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, as mesmas, ainda não demonstram autonomia para ler e escrever, embora escrevam num esquema de correspondência letra-som (relação grafofonêmica), tais crianças nem sempre têm domínio de uma série de correspondências som-grafia da língua materna. Até porque,

“[...] quando atinge uma hipótese alfabética de escrita, a criança ainda não domina várias correspondências som-grafia de nossa língua, muitas vezes por desconhecer os grafemas convencionais que correspondem aos fonemas” (SILVA; SEAL, 2012, p.12).

Já, no 2º ano do Ciclo de Alfabetização, é um momento de aprofundamento e consolidação das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tempo de continuar investindo em jogos, brincadeiras e atividades de consciência fonológica,

objetivando que as crianças se apropriem com mais profundidade das relações letra-som, das regularidades direcionais e espaciais da escrita. Neste momento, já se pode ampliar o estudo sobre a ortografia a língua, inserindo algumas irregularidades ortográficas, além de aprofundar o conhecimento sobre distintos tipos de letra, como consta abaixo:

No segundo ano do ciclo de alfabetização, as práticas de ensino do SEA devem, portanto, estar voltadas para a consolidação desse processo, isto é, para o domínio das correspondências som-grafia de nossa língua, de modo a que os alunos consigam ler e escrever com autonomia. Dessa maneira, torna-se necessário um ensino sistemático das relações entre sons e grafias, que, por serem convencionais, não serão descobertas espontaneamente pela criança (SILVA; SEAL, 2012, p.14).

Espera-se, portanto, que ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização as crianças da Rede consigam consolidar a alfabetização, isto é, já tenha um domínio da escrita alfabética de modo a produzir e ler textos com autonomia. O último ano do 1º Ciclo de Alfabetização é momento de consolidar aqueles conteúdos e habilidades que foram introduzidos e aprofundados nos anos anteriores; no 3º ano, é momento de ajudar as crianças para que adquiram mais fluência na leitura e maior desenvoltura na escrita.

Por conseguinte, é tempo de envolvê-las didaticamente “em situações de leitura e de produção de textos mais complexas que as que elas se depararam nos anos anteriores” (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p. 20). Nessa situação, as crianças, nesse estágio da alfabetização, já devem dominar a base alfabética do sistema de escrita, porém, caso algumas delas ainda não tenham desenvolvido tal domínio, é preciso fazer retomadas e promover ações interventivo- mediadoras para que esse domínio se dê.

No texto que tem como título, *Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do Ensino Fundamental*, que integra o documento *Currículo Inclusivo: O Direito de Ser Alfabetizado*, material formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012), as professoras Telma Ferraz Leal e Ana Lúcia Guedes-Pinto alertam para essa necessária complementação de aprendizagem da escrita alfabética, orientando que, no 3º ano é necessário organizar o tempo a fim de que:

1. Sejam planejadas situações de aprendizagem acerca do funcionamento do sistema de escrita, caso algumas crianças ainda não compreendam os princípios do Sistema de Escrita Alfabética;

2. Sejam planejadas situações de aprendizagem que ajudem as crianças a consolidar as correspondências grafofônicas (relações entre letras e fonemas), seja na leitura ou na escrita;

3. Sejam planejadas situações de aprendizagem da leitura e de produção de textos, individuais e coletivas, de modo articulado ao eixo de análise linguística;

4. Sejam planejadas situações de aprendizagem da oralidade, sobretudo em situações mais formais, de modo articulado ao eixo de análise linguística (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p. 20).

Tendo em vista o exposto, a rotina necessária ao processo de Alfabetização nos três anos do 1º Ciclo precisa envolver a linguagem oral, a linguagem escrita, a leitura, além da compreensão e da produção de texto. Sobre as quais será feita uma breve explanação.

**Linguagem:** compreendendo as atividades de desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, a área de Linguagem vai requerer quatro eixos para a estruturação da rotina, a saber:

1. **Leitura** – o desenvolvimento da leitura requer a aquisição de diferentes habilidades, dentre elas, “(I) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (II) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (III) a construção de sentidos” (MAGALHÃES et al., 2012, p. 8).

Tais habilidades estão imbricadas e não obedecem a uma hierarquia.

2. **Produção de textos** – produzir um texto é um processo que pode se desenvolver de distintos modos

[...] coletivamente, por meio de um escriba que geralmente é o professor; em dupla; ou individualmente. Quando o professor atua como escriba, ensina às crianças as diferenças entre linguagem oral e escrita, a organização das ideias, a importância de sempre revisar o que foi produzido, a desenvolverem suas próprias estratégias de registro e a se assumirem como autores (MAGALHÃES et al., 2012, p. 10).

Isto significa que, quando produzem textos, os aprendizes põem em questão suas hipóteses de escrita, negociam os modos de registro, contribuindo para as reflexões de seus pares, tanto no tocante ao sistema de escrita, quanto no que se refere às distintas formas de organização do texto.

3. **Oralidade** – igualmente os demais eixos, as atividades de oralidade precisam ser planejadas, afinal, os aprendentes precisarão se tornar hábeis no uso da linguagem oral nas práticas sociais, portanto, cabe ao/a professor/a organizar os gêneros textuais orais através de atividades sistemáticas que auxiliem as crianças em apresentações de trabalhos, participação em entrevistas, declamação de poesias e poemas, contação de histórias, etc.

Para tanto, o/a alfabetizador/a não pode perder de vista que esse “alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa ao exercício da cidadania” (MAGALHÃES et al., 2012, p. 11).

4. **Análise Linguística (apropriação do Sistema de Escrita Alfabética)** – é uma prática que necessita se articular com as demais e se refere à sistematização da alfabetização, haja vista se caracterizar por momentos e atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o funcionamento da língua e de outras linguagens, como mostra Magalhães (2012),

A apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua. O processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral (MAGALHÃES et al., 2012, p. 12).

No processo de Análise Linguística trata-se didática e reflexivamente desde o modo de funcionamento do sistema alfabético de escrita, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas, até conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais cuja função é auxiliar a construção de sentidos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros. Portanto, elementos tais como: discursividade, textualidade, normatividade são partes integrante do eixo análise linguística.

#### Modalidades organizativas da rotina didático-pedagógica

O desenvolvimento de uma rotina pode se dá a partir de vários procedimentos, estratégias e encaminhamentos. O/A professor/a alfabetizador/a precisa ter bastante clareza sobre que itens/momentos devem ser combinados com as crianças para a composição da rotina da classe, a regularidade com que tais itens/momentos devem ser praticados também precisa estar bastante explícita e inteligível para os sujeitos aprendentes, a fim de que permita que os/as aprendentes entendam em que situações se da o lê e se escreve, para que se lê e se escreve e, para quem se lê e se escreve, bem como quem lê e escreve.

É a regularidade que garante segurança, elimina incertezas, ajudando tanto professores/as quanto crianças a se organizarem internamente. A continuidade das atividades, garantida em mais de um momento e em constantes retomadas, é condição

para que as crianças comecem a desenvolver hábitos e encarem o cotidiano escolar com mais segurança, sem grandes ansiedades. Essa continuidade faz com que os/as aprendentes acabem “[...] estabelecendo hábitos, isto é, momentos reconhecíveis pela sua identidade e repetitividade” (BANDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

A repetição é própria da vida, não se pode reinventar a roda todos os dias, o cotidiano carece de certa previsibilidade para que não se promova desgaste físico, mental e emocionalmente além do possível. Por isso, “criar o mundo cotidiano é aprender o mundo, entender como ele funciona para mergulhar nele. O mundo cotidiano é um mundo aprendido na passagem da estranheza à familiaridade” (BROUGÈRE, 2012, p. 18).

Portanto, a rotina pode se desenrolar a partir de itens/momentos regulares, ou seja, retomados em mais de um momento da rotina semanal da classe, podendo assim ser desenvolvida através modalidades organizativas, tais como: Atividades Permanentes; Sequências Didáticas e Projetos Didáticos.

**Atividades Permanentes** – entende-se por Atividades Permanentes uma série de proposições, fazeres e procedimentos que se mostram essenciais para o processo de alfabetização e, por isso, precisam ocupar um lugar de regularidade na rotina da classe. Logo, tais atividades devem ser praticadas diariamente e, desse modo, terem uma periodicidade definida e um horário exclusivamente a elas destinado.

Dessa forma, o trabalho com a agenda; atividades de uso e compreensão do calendário; os momentos reservados à leitura deleite; atividades com o nome próprio; o momento da chamada; bem como, atividades e procedimentos que possibilitem reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) precisam permear todo o trabalho da classe de alfabetização, desde as atividades iniciais até a conclusão do dia de atividades letivas. Como se pode perceber, denominam-se atividades permanentes a uma gama de atividades escolares que se voltam ao atendimento das necessidades básicas de cuidados, de aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância/regularidade.

No texto *Planejamento do Ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico*, parte integrante do documento Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização, material formativo do Pacto pela alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima conceituam:

As atividades permanentes são aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano). A hora da novidade, presente em muitas rotinas escolares, pode ser considerada uma atividade permanente, assim como

a hora da leitura, em que a professora lê textos literários para as crianças, ou mesmo a hora da brincadeira (LEAL, LIMA, 2012, p. 12).

Denota-se que o objetivo dessas atividades, dada a sua regularidade, é a constituição de atitudes, o desenvolvimento de hábitos, etc. A propósito, ao promover o gosto de ler e escrever se exige obviamente que os/as aprendentes desenvolvam atitudes e procedimentos que, enquanto leitores e escritores, não se desenvolveriam se não a partir da prática rotineira de leitura e escrita. A reflexão sobre as propriedades da escrita alfabética e sobre o sistema de numeração, o gosto pela leitura enquanto objeto de deleite, a habilidade de consultar e compreender um calendário em sua função social, a capacidade de autoavaliação, dentre outros, só se desenrolam efetivamente com rotinas regulares de pensamento, reflexão e análise, a fim de tornar tais aprendizagens mais visíveis, declaráveis e autoconscientes.

**Projetos Didáticos** – denomina-se Projeto Didático uma forma de organização do trabalho pedagógico na qual o planejamento do tempo e dos conteúdos se dá em torno de uma situação-problema. No contexto de elaboração/desenvolvimento de um Projeto Didático, os propósitos didáticos, isto é, os objetivos-intenções de aprendizagem se mostram diretamente ligados aos propósitos sociais, o que propõe a criação/apresentação de um produto final, que pode ser um instrumento escrito, uma exposição, um evento científico-cultural, etc., sempre com foco na participação da comunidade escolar. Desse modo, deve-se compreender o projeto didático enquanto um:

“[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter.” (BRANDÃO, SELVA; COUTINHO, p. 112)

Para tanto, a pedagogia de projeto almeja ampliar as experiências e as vivências dos/as estudantes para que se atinja uma compreensão mais ampla dos conteúdos através das práticas escolares e, conseqüentemente, contextualizar o conhecimento e expandir sua visão sobre as realidades global e circundante. Desse modo, através dos projetos é possível evitar a fragmentação dos conteúdos e criar um clima entre os aprendentes de responsabilização pela própria aprendizagem.

Ainda segundo a Pedagogia de Projetos, um Projeto Didático precisa obedecer algumas etapas importantes para o seu delineamento, a saber: seleção das ideias; Cronograma; Divisão de Tarefas para início da execução; Fase de Testes e Prototipagem para validação das ideias Escolha da Temática ou Problema; Contextualização ou Investigação do tema; Brainstorming ou Chuva de Ideias; Definição de Critérios para; Desenvolvimento da Solução Final; Documentação de todas as

etapas do desenvolvimento do projeto.

1. Escolha da Temática ou Problema - é o momento inicial, no qual se faz necessário escolher um problema que carece de resposta e parece despertar interesse/curiosidade em boa parte da turma, é esse interesse comum que facilita o engajamento de mais pessoas em busca dessa solução. É de suma importância que se faça boas perguntas para a delimitação do tema/problema a ser trabalhado.

2. Contextualização ou Investigação do tema – é o momento em que se busca entender com mais profundidade o problema e, por isso, faz-se necessário pesquisar suas possíveis causas e consequências, como os sujeitos percebem tal questão no seu dia a dia, como as distintas ciências e áreas do conhecimento tratam e percebem tal questão. Esse processo pode se desenvolver através de aulas teóricas, de pesquisas de conteúdo, entrevistas, dentre outros.

3. Brainstorming ou Chuva de Ideias – após a identificação do problema e das suas causas e consequências, é preciso pensar em possíveis soluções e registrá-las. É o momento de reunir os/as aprendentes e criar situações e momentos em que precisem pensar em formas de solucionar e/ou compreender o problema levantado. Essa fase é uma das mais importantes quando se pretende desenvolver um projeto original e inovador, pois é um momento de extrair e registrar ideias, sabendo acolhê-las sem críticas nem juízos de valor precipitados.

4. Definição de Critérios para seleção das ideias – após conseguir listar as ideias para resolver a questão-problema levantada, é momento de pensar e discutir como desenvolver cada uma delas da melhor maneira, selecionando aquelas que parecerem mais viáveis ao grupo de estudantes. Por isso, é importante separar alguns momentos para uma discussão ampla de cada ideia proposta e uma listagem das motivações e consequências da sua realização. Essa é uma fase que pode ser retomada em mais de um momento, é de suma importância garantir a participação de todos e promover votações para a seleção das ideias mais viáveis.

5. Cronograma – é a parte formal do Projeto na qual são estabelecidos os prazos e dividem-se todas as atividades em etapas, determinando quanto tempo será necessário para realizar cada uma delas. No cronograma é preciso que se considere o que vai ser entregue, o prazo para tal entrega, quem são os responsáveis por cada tarefa e quais os recursos necessários para executar cada uma delas.

6. Divisão de Tarefas para início da execução – esse é um momento de conteúdo atitudinal muito forte, haja vista, que a divisão de tarefas tenha como exigência, que se considerem as habilidades e talentos específicos do grupo, levando em conta dentre os/as aprendentes quem tem mais facilidade em executar

determinadas tarefas e, num um projeto em grupo, cada sujeito com seu conjunto de habilidades e talentos é extremamente importante para o todo. É preciso que o/a professor/a conheça o grupo para delegar funções compatíveis com as habilidades e escolha alguém que possa administrar o cronograma geral, situando ao grupo quanto aos prazos. Quanto mais heterogênea for a equipe, mais chance de sucesso pois haverá vários pontos de vista para tratar e enxergar uma dada questão.

7. Fase de Testes e Prototipagem – a fase de testes é essencial quando se está planejando a forma de montagem de um Projeto Didático, é preciso levar em conta que o erro faz parte da aprendizagem e da construção de qualquer empreendimento humano, nem sempre acertamos na primeira tentativa. O processo de errar e acertar cria novas possibilidades, amplia a visão e, conseqüentemente, estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a criatividade, gerando novos resultados. A partir da testagem, o coletivo de estudantes têm condições de, junto com o/a docente, decidir com planejamento/previsibilidade quais as melhores estratégias, metodologias e atividades a serem adotadas.

8. Solução Final (Produto Final ou Culminância) – é a chegada a certa compreensão do problema levantado, após todo o caminho percorrido, é necessário que os aprendentes consigam se certificar do que aprenderam, do quanto cresceram e conseguiram desenvolver uma solução e uma interpretação científica, crítica e contextual para o problema definido. Essa etapa costuma proporcionar aos envolvidos uma enorme satisfação. Depois da prototipagem e da validação, é hora de, junto com o grupo, focar no desenvolvimento do produto final, produto esse que revela essa vasta gama de conhecimentos e habilidades que os sujeitos aprendentes desenvolveram, devendo nesse momento ser feita a comunicação ao público das aprendizagens, que podem ser de através de produções escritas, documentários, feiras de ciências e de uma multiplicidade de eventos e formatos de cunho artístico-culturais ou técnico-científicos.

9. Documentação das etapas (Registro) – a memória é algo muito importante em todos os processos de criação humana, a escrita, a fotografia, os desenhos, as filmagens, a catalogação de objetos e materiais criados e utilizados durante as etapas de desenvolvimento do Projeto. Portanto, é essencial para que se crie um material, um documento para registro do Projeto em cada um dos seus momentos e etapas. Por isso, é importante organizar os principais tópicos e fazer breves descrições de cada ação e produção gerada em cada um desses momentos/etapas. Dedicar-se a uma boa documentação cria uma memória das ações desenvolvidas, possibilita uma reflexão sobre as medidas tomadas em cada momento e, especialmente, sobre os fazeres, habilidades e saberes apropriados, além de facilitar o processo de montagem de Projetos Didáticos futuros.

Já as Sequências Didáticas são apontadas como um conjunto de atividades sequenciadas, planejadas com a finalidade de atingir um dado objetivo didático. Pode-se organizar em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou ainda de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares.

Antoni Zabala (1988) define a Sequência Didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18). No seio da prática pedagógica, promover e planejar sequências didáticas revela um modo sistemático de o/a professor/a perseguir objetivos de aprendizagem e a construção e ou o desenvolvimento de habilidades específicas através de estratégias diferentes em momentos também diferentes.

Segundo essa premissa, o desenvolvimento de uma Sequência Didática precisa seguir alguns passos:

1. Apresentação da Proposta – a primeira ação a ser desenvolvida pelo/a o professor/a deve ser a apresentação da proposta aos/as aprendentes, justificando o uso dessa estratégia, evidenciando sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Esse é o momento em que se anuncia ao grupo de estudantes o que vai ser estudado, compartilhando a proposta de trabalho com os/as estudantes, fornecendo uma visão panorâmica do processo a ser desenvolvido e explicitando os pontos de chegada. É preciso alinhar com os/as estudantes os resultados esperados e qual será a sistemática do trabalho a ser executado. É importantíssimo que o/a docente compartilhe com os/as aprendentes quais estudos e tarefas iniciais eles precisarão realizar para que a estratégia possa ser implementada na turma.

2. Definição dos objetivos/levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos – esse é um momento em que se abre espaço para que os/as aprendentes expressem o que sabem e o que pensam sobre o tema. Conhecimentos prévios são aqueles que os/as estudantes adquiriram em suas experiências anteriores, dentro e fora da escola, sobre o assunto ou tema a ser estudado. Pode-se desenvolver tal etapa através de roda de conversa, de produção textual, de dinâmicas, de entrevistas, etc. É pouco seguro apenas perguntar o que o grupo sabe sobre algo, é necessário que se utilize algum método e algumas estratégias que ajudem a perceber as dificuldades e as habilidades já conquistadas pelos/as estudantes.

Por meio da análise cuidadosa do que cada aluno expõe nesse momento inicial,

o/a professor/a terá clareza sobre possibilidades e limitações dos/as aprendentes, o que torna possível definir os objetivos da sequência didática e planejar as atividades mais apropriadas para sanar ou ao menos atenuar os problemas mapeados.

3. Definição/desenvolvimento da sequência – é nessa etapa em que o/a professor/a, considerando os objetivos de aprendizagem, pensa/elabora as tarefas, atividades e exercícios que os/as aprendentes devem executar. Para que a estratégia alcance sucesso é preciso que as atividades sejam diversificadas, mas sequenciadas, isto é, encadeadas de forma lógica e organizadas de maneira que fique garantida a continuidade das aprendizagens, focando as habilidades por estratégias e caminhamentos também diversificados.

A complexidade das tarefas e suas possibilidades de execução são elementos que exigem uma atenção especial, haja vista o trabalho didático-pedagógico estar condicionado há um conhecimento prévio dos/as estudantes e à disponibilidade de recursos. Pois, somente com um planejamento de tarefas adequadas a turma será possível alcançar os objetivos traçados e ainda desenvolver outras competências e habilidades dos alunos ao longo do processo.

4. Produção final (Sistematização/Avaliação) – tudo aquilo que foi aprendido ao longo de todas as atividades executadas passa a ser objeto de análise nessa etapa, nesse momento da Sequência Didática é possível verificar se as ações propostas foram relevantes e propiciaram alcance dos objetivos didáticos propostos. No entanto, a verificação do alcance dos objetivos propostos exige a comparação dos resultados da produção final dos/as aprendentes com o da sua produção inicial, somente assim, será possível mapear as dificuldades que precisam ser dirimidas para melhorar o aprendizado dos/as estudantes.

Como se pode perceber, nessa etapa se promove uma retomada do percurso de atividades e encaminhamentos, organizando as principais noções e conceitos trabalhados, através de registros, possibilitando aos estudantes constatar as aprendizagens adquiridas e os conteúdos que são do seu domínio e, a professores/as e alunos/as, uma visão geral do trabalho que foi feito, tendo noção dos avanços e as dificuldades encontradas ao longo do processo. Trata-se, portanto, de um momento de síntese e de divulgação dos produtos finais do trabalho. Eis porque a avaliação processual precisa acontecer ao longo de toda Sequência Didática.

Em suma, as Sequências Didáticas pressupõem um trabalho pedagógico que visa a uma aprendizagem orgânica, posto que durante um determinado período estruturado e planejado pelo/a professor/a estrutura-se um conjunto de atividades que

segue uma progressão de objetivos, habilidades e conteúdos a serem estudados. Tal estruturação também adota um caráter formativo e/ou de acompanhamento, uma vez que o/a docente pode ir planejando as atividades e encaminhamentos didático-pedagógicos a partir das respostas e dos avanços ou recuos apresentados pelos educandos no decorrer da Sequência.

Considerando-se os aspectos aqui mencionados e as reflexões até aqui empreendidas, a organização do trabalho pedagógico exige da escola e dos/as docentes um olhar e uma escuta sensíveis, no sentido de perceber a heterogeneidade dos/as seus/as aprendentes, além de um estudo cauteloso que permita conhecer modos de ensinar e modos de aprender. Para que uma rotina didático-pedagógica seja estruturante é salutar que se tenha em conta que as pessoas aprendem de forma diferente, pois têm tempos e modos diferentes de aprendizagem. Por isso, os encaminhamentos metodológicos precisam se diversificar para que se crie oportunidades para cada criança. Assim sendo, as estratégias precisam oferecer uma visão global de todo o processo de aprendizagem, além de promover a articulação dos conteúdos com objetivos, currículo, faixa etária dos aprendentes, tempo, espaço e materiais.

#### Avaliação – Mapeando conhecimentos e habilidades

A avaliação, ao longo de todo o Ciclo de Alfabetização, precisa ser encarada por todos como um processo que visa diagnosticar, mapear potencialidades e carências e, com base nos levantamentos, acompanhar efetivamente o aprendizado dos sujeitos aprendentes, focando especialmente os conhecimentos de leitura e compreensão, escrita e matemática. Ao concebermos a avaliação como processo, estamos compreendendo avaliar para além da mera aplicação de instrumentos, haja vista tais instrumentos estarem a serviço do levantamento de dados, e tais dados, por sua vez, servirem para orientar o planejamento do/a professor/a alfabetizador/a de modo a promover os avanços necessários a cada alfabetizando/a.

Assim sendo, os instrumentos de avaliação são meios de coletar dados complexos para promover um processo de apreciação (prática avaliativa) que tenha como fim basilar futuras tomadas de decisão.

Se nosso intuito é ajustar o ensino às necessidades da classe, precisamos ter um “retrato” (mapeamento) da situação de cada aluno, a fim de ver o que são conquistas ou pendências que atingem a maioria da turma, o que são necessidades de grupos e o que são de alunos específicos. Esse mapeamento permitirá planejar tanto as metas coletivas [...] como as metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma (MORAIS, 2005, p. 48).

Tal mapeamento sugerido pelo autor requer a aplicação de um variado conjunto de instrumentos avaliativos e, sobretudo, a realização de registros sistemáticos, porquanto não é possível guardar na memória tantos dados com tantas variáveis. A situação de cada alfabetizando/a é peculiar e, desse modo, o ato de registrar permite uma reflexão sobre o ensinar e o aprender a partir dos objetivos e metas traçados para o ensino em cada área do conhecimento, bem como a partir dos conhecimentos prévios de cada aprendente individualmente.

Enquanto processo complexo, a avaliação supõe uma reflexão sobre o que se levantou antes do início da ação didático-pedagógica, do que se percebeu e se fez durante e do que se deve fazer depois. Quando se adota o hábito de registrar, aquilo que desenvolvemos junto às crianças, seus questionamentos e reações quando das ações interventivo-mediadoras, acaba-se por criar um mapa através do qual será possível refazer o percurso dos caminhos e encaminhamentos didático-pedagógicos adotados. A complexidade de avaliar tem como um dos motivos a heterogeneidade que é inerente a toda e qualquer classe; nesse sentido, avaliar visando ao progresso de todos/as os/as discentes exige do/a docente “[...] uma prática cotidiana de autoavaliação e o conhecimento teórico e prático sobre os diversos tipos e procedimentos de avaliação [...]” (FONSECA, 2015, p. 25). Sob esse prisma, valer-se do registro como instrumento de avaliação no percurso da alfabetização possibilita ao mesmo tempo uma análise dos avanços de cada criança e dos efeitos da prática pedagógica posta em ação.

#### Dimensões/finalidades da Avaliação na Rede

Levando em conta a heterogeneidade das turmas e a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem, a avaliação no Ciclo de Alfabetização da Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê tem como mote a sua função diagnóstico-formativa e, por isso, precisa cumprir propósitos, tais como:

1. Facilitar o diagnóstico (Função Diagnóstica);
2. Fornecer as bases para o planejamento;
3. Melhorar/acompanhar a aprendizagem e o ensino (Função Formativa);
4. Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
5. Promover, agrupar alunos (Função Classificatória).

Portanto, na referida Rede, o processo de avaliação deve pautar-se, sobretudo, nas dimensões diagnóstica e formativa da avaliação, dada a necessidade de levantamento de conhecimentos prévios que balize a construção de um plano de trabalho voltado às carências e ao perfil da turma, bem como de ações didático-pedagógicas que tenham cunho de acompanhamento e de ajustes das necessidades individuais de aprendizagem.

Numa perspectiva diagnóstica, a avaliação ajuda professores/as e alunos/as a conhecerem potencialidades e carências para, a partir daí, se posicionarem com relação à condução das práticas educativas. A dimensão diagnóstica contribui para a construção de um projeto de trabalho focado na turma, diagnosticar implica levantar conhecimentos prévios, é uma forma de conhecer onde investir e escolher as estratégias que melhor colaborarão com o avanço de um grupo de alunos, tendo em vistas as suas carências formativas.

Nesse sentido, a avaliação em seu caráter diagnóstico

[...] constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas (GIL, 2006, p. 247).

Diagnosticar pressupõe um mapeamento de conhecimentos e habilidades já construídos, bem como daqueles que estão em via de construção. A diagnose dá ao/à docente condições para que venha a elaborar um plano de ensino coerente com as necessidades de aprendizagem de uma turma e de cada aluno individualmente, esse mapeamento de conhecimentos prévios

[...] tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (HADJI, 2001, p. 19).

Aliado ao diagnóstico, temos o acompanhamento e os ajustes necessários para a promoção de avanços significativos de cada aprendente e do grupo como um todo, esse acompanhamento que tem uma função de controle regulatório à qual se denomina função formativa.

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir (GIL, 2006, p. 247-248).

A dimensão formativa da avaliação constrói um entendimento das práticas avaliativas não enquanto atividades de seletividade ou de rotulação, mas numa condição de um conjunto de instrumentos variados e distintos, haja vista as capacidades dos alunos necessitarem ser apreciadas e/ou aferidas por instrumentos condizentes e coerentes com a habilidade ou destreza que se pretende apreciar. “A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001, p. 20).

A dimensão formativa ajuda o/a professor/a a fazer esse acompanhamento do desenvolvimento de cada estudante, fazendo ajustes, tomando por base o seu nível de conhecimento prévio, os avanços que conseguiu galgar e as lacunas serem preenchidas. Alguns teóricos costumam chamar essa função de controladora ou função de controle, haja vista em tal dimensão o/a docente ter a possibilidade de acompanhar pontualmente cada educando/a, permitindo que esse/a se veja e se perceba no processo, tendo condição de mapear suas conquistas e perceber aquilo que ainda precisa construir e superar. A dimensão formativa ou controladora da avaliação ainda permite que o/a professor/a se perceba no processo, visualizando a efetividade ou não das suas estratégias e de suas ações interventivo-mediadoras.

Na compreensão da Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê, não há como separar a função diagnóstica da formativa, pois o tempo todo o/a alfabetizador/a precisa estar atento aos diagnósticos iniciais e também àqueles diagnósticos que vão se dando ao longo do processo para, ciente desses levantamentos, fazer intervenções/mediações, ou seja, selecionar estratégias e encaminhamentos condizentes com a necessidade da classe como um todos e de cada discente

individualmente, promovendo efetivamente acompanhamento/controlado do processo de ensino e de aprendizagem (função formativa).

### Distintos Instrumentos para distintos conhecimentos e habilidades

Diagnosticar e acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem não é possível sem que lancemos mão de uma variedade de instrumentos de avaliativos, afinal, os conteúdos e as habilidades são de distintas naturezas e, por isso, é preciso que o/a professor/a alfabetizador/a saiba selecionar um ou mais instrumentos de avaliação condizente com o conteúdo/habilidade que se deseja aferir. Uma prova, por exemplo, pode ser um instrumento ideal para a apreciação de conteúdos de natureza conceitual, contudo, pode não se adequar à aferição de atitudes, a habilidades procedimentais que expressem uma prática, um saber fazer, tampouco a observar o nível de desenvolvimento da expressão oral de um sujeito aprendente.

Luckesi (2000) entende que os instrumentos de avaliação da aprendizagem não devem ser quaisquer instrumentos, mas adequados à coleta dos dados que o professor necessita para uma observação/descrição do estado de aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, é necessário se ter em conta que há uma miríade de instrumentos de avaliação, haja vista a existência de aprendizagens de naturezas diversas. Para observar e aferir a capacidade de ler com fluência e entonação, por exemplo, é preciso organizar momentos de promoção de leituras grupais e individuais, há uma diversidade de técnicas e procedimentos que servirão como vias de avaliação. A produção de texto é um excelente instrumento para apreciação da capacidade de compor e organizar ideias por meio do registro escrito, para tal, existe também distintos instrumentos, estratégias e técnicas. É preciso que, em qualquer fase da escolarização, o/a docente esteja consciente de que cada instrumento precisa ser selecionado considerando a sua pertinência com as habilidades/conteúdos que se pretende apreciar e/ou aferir.

Essa miríade de instrumentos avaliativos favorece uma melhor e mais ampla observação dos/as alfabetizandos/as e, por conseguinte, possibilita a elaboração de registros mais condizentes com os processos de cada aprendente. Se a pretensão é produzir registros escritos robustos e que forneçam informações mais qualitativas acerca daquilo que as crianças e os adolescentes estão aprendendo, é imprescindível conhecer e saber usar os vários instrumentos de avaliação, eles são lentes que ajudam a perceber as conquistas e as carências de desenvolvimento e de aprendizagem dos

sujeitos aprendentes.

Acerca disso, Leal, Albuquerque e Morais (2007) argumentam:

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 103).

Coletar informações variadas possibilita uma visão mais ampla dos processos de construção dos conhecimentos, um mapeamento das aprendizagens e, portanto, pistas para uma intervenção/mediação mais efetiva. Desse modo é importante considerar os distintos eixos que compõem a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, bem como a progressão de conteúdos e de habilidades a serem trabalhados ao longo do três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Quando se pensa em avaliar a Língua Portuguesa há de se ter em conta que o domínio da língua materna nos anos iniciais envolve avaliar os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a ortografia; a leitura; a produção textual e a oralidade e, óbvio, eixos e habilidades diferentes vão requerer estratégias e instrumentos distintos para avaliar o desempenho dos aprendentes e promover encaminhamentos assertivos.

### Instrumentos de Observação e Registro da Aprendizagem

Os registros avaliativos da aprendizagem são instrumentos metodológicos que visam à sistematização das informações coletadas no processo de avaliação, são potenciais vias de acompanhamento do processo de desenvolvimento da aprendizagem, portanto, a serviço da função formativa da avaliação, colaborando para a composição de metas e meios para o delineamento do planejamento e das intervenções pedagógicas.

As informações colhidas a partir dos instrumentos e estratégias de avaliação são excelentes subsídios para a realização de registros, os quais auxiliam uma visão sobre as produções, os avanços e as lacunas dos/as alfabetizando/as, como também dá condição ao/à professor/a de se avaliar e refletir sobre as tarefas, encaminhamentos e ações interventivo- mediadoras que proporciona à classe. A produção desses registros requer que os/as docentes lancem mão da observação diária das criança em situações das quais participem durante as aulas/na escola, da análise de suas produções

individuais, da observação do seu envolvimento nas propostas coletivas, do preenchimento de fichas individuais contendo descritores de aprendizagem e de desenvolvimento, e também da utilização de outros instrumentos avaliativos, dentre eles, instrumentos que visem à autoavaliação.

Ao avaliar, é preciso que se tenha uma intencionalidade bem definida, uma clara definição de metas que apontem caminhos para o fazer didático-pedagógico e, nesse contexto, é crucial pensar e agir sobre a necessidade de adequar contextualmente os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, haja vista os/as estudantes terem trajetórias de vida, culturas familiares e comunitárias, bem como conhecimentos prévios diferentes. O/A professor/a alfabetizador/a precisa ser hábil para fazer ajustes no currículo, as propostas curriculares precisam ser personalizadas no sentido de focar nas necessidades do aprendentes a quem se destina uma dada proposta de formação.

Fazer uma contextualização do currículo em função do perfil dos sujeitos aprendentes a serem contemplados numa proposta formativa requer do/a professor/a saber para quem ensinar, o que ensinar, por que ensinar, quando ensinar, como ensinar e em que contextos e situações ensinar. “É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 101).

Como o processo educativo desenvolvido via escolarização precisa pautar aprendizagem e desenvolvimento, os registros não devem estar restritos apenas à descrição e à reflexão sobre os aspectos intelectuais/cognitivos, afinal, aprendizagem e desenvolvimento estão entrelaçados, as aprendizagens não se dissociam do desenvolvimento social e afetivo, dos aspectos físicos, o ser humano é complexo e, desse modo, aprender e desenvolver-se caminham de mãos dadas.

Assim sendo, as fichas de acompanhamento e demais instrumentos de registro precisam contemplar em sua composição aspectos cognitivos (aquilo que está sendo aprendido ou o que foi aprendido pelo/a estudante); aspectos sociais (como é a relação com os colegas individualmente, em grupo, bem como com os adultos que trabalham na escola); aspectos emocionais (como tem lidado com as adversidades e emoções em sala de aula); aspectos físicos (item importante a ser considerado no parecer descritivo na educação infantil, descrevendo como é sua coordenação motora e o seu desenvolvimento da expressão corporal). Cada descritor de aprendizagem e de desenvolvimento serve para que o/a professor/a tenha critérios, aspectos relevantes que eduquem seu olhar no momento em que se propõe a registrar avanços, conquistas

e perspectivas dos/as aprendentes.

Contudo, o registro pressupõe um processo de observação e essa observação requer uma educação do olhar, no sentido de ter um propósito claro, de ter critérios que sirvam de guia para aquilo que vai ser tomado como relevante quando da observação. Como requisito para a produção de registros escritos e reflexivos, “[...] a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante (WEFFORT, 1995, p. 13)”. Observar requer estudo, escuta atenta e sensível, visão de avaliação enquanto instrumento que serve para comunicar, ou seja, enquanto veículo de melhoria e aperfeiçoamento da ação pedagógica. Do/a docente, a observação “exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe” (OLIVEIRA, 2012, p. 365).

Estabelecer critérios e/ou indicadores que guiem a observação é de suma importância na concepção de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 187), porquanto, “[...] para aprender a observar, é útil dispor de instrumentos e de referências que ajudem a manter claro o que se quer observar e serve de guia para planejar e prever as situações que serão propostas”.

A observação, o registro e a reflexão compõem uma tríade que retrata uma perspectiva formativa da avaliação, essa tríade conduz a um acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento de cada estudante e, por isso se materializa por meio de relatórios e pareceres descritivos e reflexivos. Fichas e roteiros de observação costumam compor os diários de classe da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização, em tais fichas ou roteiros há um conjunto de descritores de aprendizagem e de desenvolvimento, justamente no intuito de oferecer dados relevantes para compor os relatórios ou pareceres.

Na concepção de Villas Boas (2008), a utilização de relatórios constitui uma possibilidade viável de organizar, sintetizar e bem aproveitar as distintas informações oferecidas pelos procedimentos avaliativos acerca das aprendizagens dos estudantes de modo coerente para professores, pais e alunos. Não se pode ser ingênuo, o fato de se utilizar a observação e o registro não garante que a avaliação seja inclusiva e voltada para o processo.

Ora, o relatório ou o parecer descritivo podem ter uma função classificatória ou formativa; definir com clareza o porquê, o para quê, o quê, quando e como avaliar e registrar fazem toda a diferença no tocante à definição de qual concepção de escola e

de avaliação se busca construir e, por isso, qual será adotada na produção do relatório ou parecer. A forma de conceber a escola e o processo de avaliação terá interferência direta sobre o que se tomará como relevante acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. É lúcido considerar que, por seu dinamismo, a aprendizagem não é passível de ser traduzida completamente a partir de instrumentos de avaliação e por pareceres descritivos, por meio da avaliação tem-se a possibilidade de se levantar indicadores do que o/a aprendiz sabe, mas é válido e prudente considerar que tais registros e instrumentos podem partir de princípios falsos.

Na Rede, tem-se como base de acompanhamento e registro das aprendizagens e do desenvolvimento instrumentos como: Acompanhamentos e Registros Descritivo-reflexivos, Portfólios e Autoavaliação.

#### Acompanhamentos e Registros Descritivo-reflexivos

Tomando a avaliação como um instrumento de investigação capaz de levantar/mapear dados que possibilitem uma descrição significativa e reflexiva acerca do percurso de aprendizagem dos/as aprendentes, as fichas de acompanhamento e de registros descritivos trazem na sua composição uma série de critérios que tanto se prestam ao planejamento de situações didáticas, quanto ao acompanhamento da evolução e das carências de cada educando/a aluno de forma orientada.

A professora Jussara Hoffmann (2012) afirma que o registro das observações diárias da turma ou das crianças individualmente é o primeiro passo para que se construa o relatório avaliativo. Anotações, fotografia e vídeos podem ser boas alternativas para realizar os primeiros registros. Após isso, diz a autora, o professor precisa retomar esses registros para, então, atribuir significados e construir a narrativa que retratará o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ou do grupo.

Hoffman (2012) realça a dimensão formativa ou reguladora do registro:

Ao elaborar o relatório/síntese, o professor reúne dados e reflexões sobre as crianças, repensa sobre as ações educativas desenvolvidas e atribui novos significados ao contexto vivido. Isto é ele tem a oportunidade de rever de onde partiu, analisando procedimentos didáticos, sua forma de interagir com as crianças, os entraves do processo, etc., podendo então decidir sobre a continuidade de suas ações. Nesse sentido, fazer o relatório contribui para o seu próprio aperfeiçoamento docente (HOFFMANN, 2012, p. 140).

Sendo assim, os acompanhamentos através de registros escritos constituem uma ação formativa também para o/a professor, pois “[...] mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.” (FREIRE, 1996, p. 41). O que transforma o parecer ou o registro descritivo em avaliação é o trato que é conferido às informações nele contidas, o registro é um instrumento de avaliação, a avaliação em si é a manifestação de um olhar acurado, de um olhar reflexivo, de uma atitude analítica e com perspectiva de encaminhamentos. Uma proposta avaliativa pautada em pareceres descritivos ou relatórios avaliativos se sustenta em práticas que visam narrar/descrever comportamentos, capacidades, saberes e habilidades e/ou destrezas, trata-se de uma construção menos comparativa, singular com um caráter subjetivista, haja vista focar cada sujeito aprendente em seu próprio percurso de aprendizagem e de desenvolvimento.

Por focar no desenvolvimento progressivo dos/as aprendentes, os instrumentos de acompanhamentos e registros descritivo-reflexivos são boas alternativas também para que os pais tenham uma devolutiva sobre os progressos que os/as filhos/as vêm conquistando, bem como sobre habilidades, conteúdos ou aspectos do desenvolvimento nos quais precisarão de mais e novas ações interventivo-mediadoras.

### Portfólios

Como instrumento reflexivo de registro e avaliação, o portfólio se configura de modo pragmático enquanto uma compilação de documentos, instrumentos, atividades, desenhos, e uma gama de outros dados selecionados em função da sua representatividade em relação ao trabalho didático-pedagógico que vem se desenrolando numa dada classe ao longo de um ano letivo. Nesse processo, cada estudante constrói o seu portfólio sob orientação do/a docente, tomando as atividades, exercícios e demais produções já desenvolvidos.

O portfólio pedagógico também constitui um registro da avaliação de desempenho, nesse instrumento se pode encontrar um conjunto de atividades realizadas em classe pelo/a docente, através de tais atividades discentes, docentes e pais podem ter uma visão bastante qualitativa das aprendizagens conquistadas e, especialmente, a possibilidade de os aprendentes visualizarem as estratégias utilizadas e os processos em que se deram seu percurso de desenvolvimento. Quando planejado com critério e aplicado com estudo, o portfólio pedagógico se constitui um material que

muito pode auxiliar o/a docentes na análise mais assertiva do desempenho dos/as alfabetizando/as e das dificuldades encontradas em sala.

Hernandez (2000) define o portfólio enquanto:

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNANDEZ, 2000, p. 166).

Instrumento bastante utilizado por fotógrafos, desenhistas, arquitetos, jornalistas, artistas plásticos, dentre outros, para registrar ordenadamente uma coletânea organizada de trabalhos executados em um determinado período de tempo, nos espaços escolares, o portfólio teve a sua função ressignificada, ganhando um papel mais amplo. Tal coletânea tornou-se um instrumento de avaliação, o qual dá visibilidade ao conhecimento apreendido, propicia reflexão sobre os processos vivenciados, e põe em evidência os elementos múltiplo que caracterizam e fazem parte do desenvolvimento dos/as aprendentes. Não se trata de uma mera amostragem das atividades, no processo de alfabetização, os portfólios são excelentes norteadores do trabalho docente, haja vista propiciarem ao/à alfabetizador/a visualizar cada passo dos/as alfabetizando/as rumo ao domínio da escrita. Por sua dimensão diagnóstico-formativa, os portfólios permitem aos/às professores/as perceber com clareza as necessidades de cada criança e, assim, planejar novas ações pedagógicas. Além do mais, portfólios pedagógicos de anos anteriores, contendo coletâneas de produções textuais, atividades escritas, desenhos, anotações dos/as estudantes, etc., podem ser tomados como referência para orientar as ações didático- pedagógicas nos próximos trabalhos.

Com efeito, os portfólios pedagógicos não podem ser compreendidos como meros envelopes, classificadores ou pastas onde se selecionam e ordenam atividades e exercícios, “é importante pensar que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e colocá-las num formato para serem apresentadas, mas refletir sobre o que foi aprendido e sobre as estratégias usadas para aprender” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 104).

Quando cada aprendente faz a seleção de atividades, seguindo as orientações do/a professor/a, tem a possibilidade de, a partir dos trabalhos e exercícios que realiza, perceber seus progressos e lacunas, observando alguma habilidade, conteúdo ou saber em que obteve saltos qualitativos num dado período de tempo. Logo, a prática de produzir e compor portfólios tem a virtude de familiarizar o/a estudante com a prática de autoavaliação, uma vez que esse sujeito aprendente desenvolve uma atitude reflexiva perante o seu desempenho.

Ao longo do processo de alfabetização, o portfólio mostra ao/à alfabetizando/a passos minuciosos do seu processo evolutivo. Muitos/as deles/as ficam bastante surpresos/as e entusiasmados quando percebem o quanto avançaram e o quanto vêm progressivamente aprendendo. Alegram-se ao verem suas primeiras escritas, a pouca definição do seu traçado de letras, relembram intervenções do/a professor/a, questionamentos lançados, riem dos seus desenhos, apresentam outros argumentos e dados para os textos produzidos.

Leal, Albuquerque e Morais (2007) alertam que para fazer a seleção das tarefas que deverão compor os portfólios estudantes e professores precisam revisitar as situações nas quais os trabalhos foram produzidos e fazer um retomada de conceitos que foram trabalhados. Ao procederem à seleção das produções que constarão no portfólio, tanto os estudantes quanto os professores precisam revisitar as situações em que os trabalhos foram produzidos e retomar os conceitos trabalhados. Para os autores, o portfólio deve ser compreendido como “um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 104). O portfólio não é um fim em si mesmo, como vimos afirmando até aqui, não se pode reduzir o processo de avaliação ao instrumento, o relevante é aquilo que o estudante aprendeu ao construir o portfólio, enquanto instrumento de avaliação ele constitui um meio para se atingir um fim.

Como se pode perceber, o portfólio é um instrumento que se presta como excelente *feedback* para discentes, docentes e pais, trata-se de um instrumento vivo de avaliação e de acompanhamento da aprendizagem. Por seu caráter formativo, mostra-se inacabado, posto que está sempre em construção, traz em si uma natureza reflexiva, evidencia uma concepção de ensino e aprendizagem, tornando-se metaforicamente uma fotografia investigativa de todo o processo educativo.

### Autoavaliação

No desenvolvimento da ação didático-pedagógica, entendemos autoavaliação como um mecanismo que visa dar incentivo ao/à estudante e ao/à professor/a para pensar na sua situação frente aos desafios que se apresentam no cotidiano do ensino e da aprendizagem, refletindo sobre sua performance ante as atividades propostas, o desenvolvimento de habilidades e o domínio de conteúdos e saberes requeridos pela

escolarização em relação com as demandas sociais, além de questões referentes a seu desenvolvimento pessoal e social.

O processo de autoavaliação tem como intenção basilar a inserção do/a aprendiz como parte ativa de seu processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas, inclusive na avaliação. O costume de autoavaliar-se desenvolve nos sujeitos aprendentes a capacidade de autorregulação, isto é, a capacidade de gerenciar comportamentos, pensamentos e sentimentos, adotando uma postura crítica, responsável e autônoma para com sua própria aprendizagem. Rosário (2004) e Bandura (2008) definem a autorregulação como controle e regulação que os próprios estudantes desenvolvem e exercem sobre seus pensamentos, sua cognição, seus afetos, motivações, comportamento e ambiente em função de objetivos acadêmicos.

No Ciclo de Alfabetização, é necessário que o/a professor/a alfabetizador/a propicie às crianças momentos recorrentes em que possam pensar sobre como estão indo nas aprendizagens, no desenvolvimento socioafetivo, na capacidade de participar e cooperar, no entendimento das consignas pedagógicas, enfim, no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. Muitas podem ser as formas de inserir a autoavaliação no cotidiano da classe de alfabetização, desde a aplicação de entrevistas ao grupo e individualmente, aplicação de questionários, fichas com questões objetivas e abertas, bate-papos que propiciem que as crianças falem como estão se percebendo no processo formativo, sempre contemplando o binômio aprendizagem-desenvolvimento.

Como no Ciclo Inicial de Alfabetização as crianças tendem a não apresentar tanto domínio da escrita, é importante organizar momentos e estratégias em que se possa utilizar a expressão oral, fichas com carinhas para a autopercepção do desenvolvimento socioemocional e de desempenho nas tarefas propostas, fichas com questões objetivas que possam ser lidas pelo/a docente e marcadas pelos/as aprendentes, roteiros de entrevista nos quais o/a professor/a vai lançando questões e os/as estudantes vão respondendo, conforme se percebem no processo.

Desse modo, a autoavaliação compreende instrumentos que lancem mão de análise oral, escrita e/ou pictórica, em formato livre, que o/a estudante faz do próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento. É importante entender que a prática de autoavaliação deve ser inserida desde cedo para que o sujeito aprendiz se acostume precocemente com a ideia de se perceber no processo, desenvolvendo autonomia, autocrítica e capacidade de automonitorar-se. Contudo, faz-se necessário

ir progressivamente oferecendo instrumentos em nível crescente de complexidade. Pode-se iniciar já na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a identificação por carinhas, passando depois para um quadro com opções para pintar ou assinalar, até chegar a pequenos formulários para a escrita do aluno sobre seu processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre seu desenvolvimento pessoal e socioafetivo, os instrumentos devem ir se ampliando ao longo dos anos que a criança avança na escolarização e na compreensão do que é autoavaliar-se.

Nesse processo, é interessante e recomendável que docente e discente dialoguem sobre os itens que vão ser avaliados, convém não misturar itens que se refiram a conteúdos com itens relativos a comportamentos, atitudes e condutas, bem como com aqueles que se voltem para procedimentos e estratégias de aprendizagem.

É importante que os conteúdos sejam avaliados logo ao final de cada tema, acumular informações por um longo período, deixando para promover autoavaliação só ao final de um bimestre, semestre ou ano letivo, pode fazer com que a autoavaliação não cumpra o seu papel de criar condições para que o/a estudante analise suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos e que o/a professor/a utilize tais informações para redimensionar seu planejamento.

Por isso, defende-se aqui que a “autoavaliação já deve ser explorada neste momento nas séries iniciais para que, o aluno seja capaz de parar, pensar, concluir e continuar a escalada de conhecimento” (SANT’ANNA, 2011, p. 33) e, na sequência, o/a professor/a alfabetizador/a possa implementar as intervenções pedagógicas necessárias para que cada aprendente progrida na aprendizagem. Afinal, refletir acerca do próprio desempenho é um artifício eficiente para o/a estudante habituar-se e aprender, a identificar e corrigir seus erros e, nesse processo, o/a professor/a é figura essencial.

### Avaliação das aprendizagens no Ensino Fundamental

Os processos de avaliação da aprendizagem para essa etapa de ensino seguem os pressupostos gerais já descritos em item anterior, em que o foco desse aspecto do contexto educacional deve estar voltado para o estudante e orientado sob o questionamento se os resultados da aprendizagem são satisfatórios. Nessa perspectiva, a avaliação prevista por esse Referencial precisa ser um elemento que atue de modo a direcionar a construção do conhecimento dos estudantes ao mesmo

tempo em que será fator preponderante para tomada de decisões sobre as práticas pedagógicas ou estratégias didáticas. Dito de outro modo, o percurso avaliativo para essa etapa servirá para retroalimentação das práticas pedagógicas e/ou redimensionamento do processo pedagógico.

Em termos conceituais, a avaliação da aprendizagem deve estar condizente com os objetivos educacionais vigentes que segundo Pedro Demo, seus critérios, que são condicionados aos resultados, se subordinam as finalidades previamente estabelecidas sem qualquer prática. Para Luckesi (2005), a avaliação se dá através de diagnósticos que servem para melhorar a intervenção pedagógica no processo de ensino aprendizagem, e prega que a avaliação deve ser inclusiva permitindo ao estudante progredir e o auxiliando nesta tarefa, promovendo neste caso, uma ação dialógica entre docente e discente que se dá durante todo o processo pedagógico.

Decorre daí a necessidade de compreender o processo de ensino aprendizagem como um todo, para que a avaliação não se configure como um momento à parte ou descolado do dia a dia das aulas. Mais que isso, entender que os tempos contemporâneos impõe uma praxis concatenada com a democratização das relações pedagógicas. Desse modo, reafirma-se nesse Referencial os aspectos e práticas democráticos no processo educativo e compreende-se também que esse é um caminho profícuo para a construção de um projeto de educação em que seja garantido nele o direito à aprendizagem.

Em se tratando da perspectiva teórica que embasa esse posicionamento, reconhece-se como fundantes as palavras de Hoffmann (2008, p. 17), quando expressa que a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (HOFFMANN 2008, p. 17)

Nessa abordagem e voltando o olhar para a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica, a perspectiva desse Referencial Curricular é que se tenha um processo avaliativo cada vez mais próximo do estudante, levando-se em consideração as práticas que incluam nessa avaliação da aprendizagem, questões como auto avaliação e participação dos estudantes quanto aos parâmetros estabelecidos, situações pedagógicas de portfólios, diários de bordo e outros instrumentos necessários para alcançar os objetivos de aprendizagem observando-se as diferenças individuais e coletivas. Além disso, a relação do professor com os estudantes é elemento

fundamental e devem ser priorizadas paulatinamente enquanto caráter formativo que a avaliação apresenta.

Com base nas especificidades de cada etapa de ensino, os processos avaliativos aos quais serão submetidos os estudantes do Ensino Fundamental se darão de forma a identificar os avanços e as dificuldades do público dessa etapa a fim de que a comunidade educativa, professores, equipe gestora e demais envolvidos no processo possam superar os entraves ou obstáculos para transpô-los no intuito de melhorar os aprendizados de todos os estudantes. É nesse prisma que a avaliação no Referencial Curricular Banzaêense deve ser encarada, ou seja, como uma possibilidade concreta de reflexão e ação garantidora dos direitos de aprendizagens dos cidadãos Banzaêenses.

#### Avaliação - 4º e 5º Ano

A avaliação deve estar presente em todos os momentos no processo de ensino e aprendizagem, sendo parte integrante na metodologia adotada pelo professor e não apenas como um instrumento quantitativo. Dessa forma, a no 4º e 5º ano servirá como um mecanismo norteador que auxilia o professor no planejamento das próximas estratégias que serão desenvolvidas durante esse processo. Além de demonstrar o nível de aprendizagem do aluno, a avaliação também serve como um medidor de desempenho para o próprio professor, pois demonstra se a metodologia adotada foi satisfatória para alcançar o objetivo proposto. Sobre esse ponto o DCRB afirma: “portanto, a avaliação permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, inclusive ainda não explorados, para que sejam cotidianamente (re) construídos como parte de um processo coletivo, dialógico, complexo, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, prática e desejos coletivos”. Ainda sobre esse assunto o mesmo documento complementa: “a avaliação do desempenho escolar tem como objetivo diagnosticar o desempenho dos(as) estudantes das redes de ensino e subsidiar a definição e o acompanhamento de políticas públicas educacionais.” Diante disso, esse documento almeja garantir os direitos de aprendizagem das turmas do quarto e quinto ano dos anos iniciais, chamando a tenção das escolas para os procedimentos avaliativos desenvolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem, que devem levar em consideração o aluno como um ser global, a partir das seguintes dimensões: social, física, emocional e cultural. Dessa forma, a escola

estará auxiliando o aluno para gerenciar suas emoções e conseqüentemente, alcançar os seus objetivos.

Além da participação efetiva dos alunos nas avaliações externas, a Secretaria Municipal de Educação estará desenvolvendo simulados periodicamente, com o objetivo de auxiliar no planejamento das ações programadas no plano de ação, que são realizadas em todas as escolas para garantir a aprendizagem dos alunos da rede. Esses resultados uma vez tabulados e servem como instrumento norteador para a reformulação do planejamento existente, pensando em estratégias específicas de acordo com cada necessidade apresentada. Sobre isso o DCRB diz: “bem como um instrumento indicador de informações e situações que contribua para redirecionar trajetórias, apoiar tomadas de decisões, contribuir para a formulação de projetos pedagógicos, subsidiar e orientar no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças”.

No segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), bem como, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a avaliação das aprendizagens dos alunos deverá ser realizada através de instrumentos diversificados e as verificações de aprendizagens registradas sob a forma de nota. Esses instrumentos compõem o planejamento do professor de acordo com os objetivos propostos. O mesmo documento traz em seu art. 4º: “a avaliação, portanto, deve ser pensada como um processo dinâmico e sistemático que orienta e acompanha o desenvolvimento pedagógico do ato educativo de modo a permitir seu constante aperfeiçoamento”.

Essa resolução citada anteriormente, apresenta normas e procedimentos para a Reorganização do Tempo Pedagógico das Escolas da rede Municipal de Banzaê, apresentando algumas sugestões pedagógicas para auxiliar o professor no seu planejamento e descreve como essa avaliação quantitativa pode ser pontuada de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, o mesmo documento propõe que a avaliação qualitativa deve ser realizada levando em consideração alguns critérios para efetuar essa pontuação.

Embasados nos documentos existentes e levando em consideração os projetos políticos pedagógicos de cada escola, o professor junto com o corpo escolar planejam as atividades e conseqüentemente, acompanham o desempenho dos alunos através de instrumentos avaliativos diversos que auxiliem no processo de aprendizagem.

## Avaliação - Anos Finais

Na concepção de Luckesi (in Libâneo: 1992) “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho”, de modo que reconhecer os diferentes caminhos dos educandos significa fundir competências específicas, objetos de conhecimento e expectativas de aprendizagem de forma significativa, perceber a avaliação como um processo contínuo que perpassa o *saber, saber fazer e saber ser e agir*.

Partindo do pressuposto que a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005) enfatiza o papel político da educação, o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondam aos seus interesses. Assim, o processo ensino - aprendizagem é entendido como o ato de produzir, mediando, aproximando e dialogando entre formas de ensino do professor e percursos de aprendizagens dos alunos.

Nesse Referencial, a avaliação da aprendizagem, configura-se uma avaliação processual, contínua, diagnóstica e formadora, onde no Ensino Fundamental-anos finais, ela deve resultar da construção da responsabilidade com o coletivo, enfatizando o protagonismo juvenil. Acima de tudo, deve estar coerente com os princípios de aprendizagem e da prática pedagógica adotada pela escola, afinal “a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. (SAVIANI, 2007, p. 420)..

No primeiro momento avaliativo do componente curricular, o professor deverá utilizar instrumentos diversificados, como trabalho de pesquisa, seminários, atividades desenvolvidas em grupo, entre outros, definindo o valor de cada um deles gerando nota 3,0 (três), resultante do somatório dos valores obtidos pelos estudantes em cada instrumento.

No segundo momento avaliativo do componente curricular, o professor deverá utilizar prova com valor 5,0 (cinco).

No terceiro momento, as pontuações atribuídas aos aspectos qualitativos, relativos às avaliações atitudinais e procedimentais, terão registro em forma de notas expressas no valor máximo de 2,0 pontos, sendo explicitadas aos alunos em sala de aula, levando em consideração os critérios:

I – Assiduidade (presença em sala de aula)

II – Participação (postura de atenção, acolhimento e envolvimento com as atividades propostas)

III – Atitude (procedimento que leva a um determinado comportamento indispensável à formação cidadã)

IV – Valores (postura ética, respeito, disciplina, autonomia e solidariedade que determina a forma como os alunos se comportam e interagem com todos que integram a comunidade escolar e com o meio ambiente, entre outras especificidades das áreas do conhecimento)

V – Auto avaliação

A média da unidade é o resultado da somatória de todas as notas obtidas pelo (a) aluno (a) ao longo de cada unidade.

### Recuperação

A recuperação da aprendizagem é direito do (a) aluno (a), sendo ofertada ao longo das 3 unidades, de forma paralela, devendo ser planejada considerando as datas limites de cada unidade;

Os estudos de recuperação tem por objetivo eliminar as insuficiências do (a) aluno (a), devendo ser realizadas com orientação e acompanhamento específicos;

Os estudos para recuperação da aprendizagem deverá garantir as (aos) alunas (os) que não tenham demonstrado apropriação do (s) conhecimento (s) novas oportunidades para aprendê- lo (s).

Na recuperação paralela os (as) alunos (as) terão a possibilidade de recuperar aprendizagens, e como consequência, a possibilidade de recuperar a nota referente da prova escrita, sendo atribuída nota 5,0 (cinco) em substituição à essa nota da unidade. A nota obtida pelo(a) aluno(a), se for maior que a nota que ele obteve na prova escrita da unidade, será somada a pontuação que o(a) aluno(a) obteve nas outras avaliações que o mesmo realizou no decorrer da unidade. Vale ressaltar que a avaliação paralela deverá ser realizada por componente curricular, de forma específica, não sendo permitido a realização de “provão”.

O (A) aluno (a) que, ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 5,0 será obrigatoriamente, ofertada pela escola uma oportunidade final.

A recuperação final deverá contemplar os objetos de conhecimento estudados pelo aluno durante o ano letivo. Caso a nota da recuperação final seja menor do que a

nota anual prevalecerá a maior nota para efeito de registro escolar.

Destarte, Zabala destaca que, para a concretização da flexibilidade no processo avaliativo, são importantes os seguintes questionamentos: quem são os meus alunos? Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem? (1998: 199). Como também é fundamental saber o que ensinar qual a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

Por fim, considerando as especificidades do Ensino Fundamental, as práticas devem acompanhar o desenvolvimento da formação geral dos estudantes e não só as aprendizagens desenvolvidas, respeitando tempo e espaço de cada discente reafirmando a capacidade de aprender e de que as ações educativas, devem ser planejados a partir das múltiplas possibilidades, “ os métodos devem favorecer o diálogo, estimular a atividade, a iniciativa, o interesse e o ritmo de aprendizagem dos alunos, mas sem deixar de focar a função primordial da escola: valorizar a cultura historicamente acumulada; os conteúdos sistematizados tão necessários à emancipação das classes menos favorecidas.” Saviani (2007).

#### A transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa e da Educação Básica. Composta pelos Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e os Anos finais (6º ao 9º Ano), totaliza nove anos de duração. Atende desde de crianças de 6 (seis) anos a adolescentes, geralmente, com até 14 (quatorze) anos de idade. Durante esse período, os alunos passam pelas principais transformações relacionadas ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Para alcançar as competências e habilidades previstas para essa etapa e que devem ser desenvolvidas durante essa fase tão complexa, os docentes devem utilizar em todo o período do Ensino Fundamental, uma abordagem pedagógica que leve em conta os aspectos culturais, sociais e humanos de cada aluno. Nos Anos Finais, todavia, ela deva direcionar-se cada vez mais para a intenção de despertar o protagonismo e a autonomia dos estudantes, preparando-os para o ingresso no Ensino Médio.

Considerando que o Ensino Fundamental abarca um longo período do

desenvolvimento do estudante, o percurso contínuo entre os anos requer atenção especial diante da existência de um desafio histórico que perdura até hoje e precisa ser muito bem trabalhado com estratégias de intervenção que garantam certa fluidez e continuidade do processo pedagógico de ensino aprendizagem: a transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Essa transição, conforme fora mencionado, é complexa pois envolve uma série de mudanças que vão desde a estrutura curricular, até o perfil de professores, passando inclusive pela observância das competências e habilidades dos próprios alunos.

A transição do 5º para o 6º ano ainda é um grande tabu para pais, filhos/ alunos e docentes, pois representa, para a maioria dos estudantes a passagem da infância para a adolescência. O que leva a crer que essa transição é mais trabalhosa que a da Educação Infantil para o Fundamental Anos Iniciais, visto que além de uma mudança educacional para a mesma ou outra escola, é um momento de mudança física e psicológica na vida dos estudantes que com 11 (onze) anos começam a deixar de ser crianças e assumir outras responsabilidades.

Neste sentido a passagem de uma etapa de ensino para a outra envolve muitos fatores: novos colegas, novos componentes curriculares, objetos de conhecimentos mais avançados, a troca de professores pedagogos para professores especialistas em cada disciplina, dentre outras. Fato esse que gera grande expectativa por parte dos estudantes. Assim, a mudança tende a ser bastante traumática, posicional: se uma etapa é focada mais na aprendizagem lúdica, a outra prepara o aluno para as etapas seguintes de educação.

Nesse contexto, o aluno ao transitar dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, passa a conviver com uma organização escolar até então desconhecida: diferentes componentes curriculares compartilham horários e professores com níveis de exigência distintos, posições variadas com relação às regras em sala de aula, à organização do trabalho escolar, diferentes concepções com relação ao ensino e aprendizagem dos conteúdos e a relação professor-aluno. A organização curricular dos anos finais do Ensino Fundamental muitas vezes rompe com o que foi ensinado anteriormente, realçando esse descompasso, já que os conhecimentos passam a ser tratados de maneira distinta e abordados de forma isolada. Algumas vezes, por falta de uma análise mais substancial sobre a organização dos anos iniciais, o professor avalia que os alunos chegam ao 6º ano com um domínio de conhecimentos muito inferior ao desejável. Isso leva também a uma repetição de conteúdos ou ao ensino de novos sem relação com o que já foi estudado.

Para que essa transição aconteça da forma mais natural possível, a recomendação da BNCC é que escolas e redes de ensino realizem, com base no documento, as adaptações necessárias – especialmente nos currículos do 5º e 6º ano – evitando assim uma grande ruptura no processo de aprendizagem. Esta ruptura já vem sendo um tema preocupante desde as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL/ MEC, 2013), que em seu 18º artigo, trata da organização da Educação Básica, onde em seu § 2º prevê que:

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL/ MEC, 2013, p. 69).

Essa preocupação é recorrente, contudo é preciso salientar que, apesar dos desafios, essa transição não deve ser considerada como um problema mas como uma oportunidade para ajudar os alunos a compreenderem suas novas responsabilidades e deveres ao avançarem para uma nova fase de suas vidas. Para a família essa inquietação vem principalmente da mudança do professor pedagogo para o professor especialista, que representa para os estudantes uma evolução significativa no nível de exigência, sobretudo pelo quantitativo de componentes curriculares que passam a integrar o currículo nos Anos Finais.

Quando a passagem é interna, ou seja, ocorre na mesma instituição de ensino, a escola pode iniciar a interação com os alunos do 5º ano no último trimestre de forma interativa e informal, buscando sanar ou diminuindo a ansiedade e os impactos do primeiro dia de aula no ano seguinte. Ao passo que as escolas que não ofertam os anos iniciais o entrave só pode ser solucionado nas primeiras semanas de aula, cabendo a gestão e corpo docente organizar um ambiente propício e acolhedor para novatos. Outro fator a ser considerado é a continuidade da inserção da família nesse novo ciclo, tão comum nos anos iniciais e reduzida nos finais. Nessa interação entre a escola e as famílias, participar aos familiares as mudanças, significa dividir responsabilidades. Com adoções de simples ações, os alunos conseguirão fazer a transição entre as etapas sem formar traumas, garantindo o processo gradativo, necessário e possível na vida escolar, com novas obrigações, e ao mesmo tempo, novas possibilidades de aprendizagens, podendo ser esse um aliado para por conseguinte reduzir problemas de indisciplina e mal comportamentos e, ainda mais grave, de evasão escolar ou distorção idade/série. Que tenham como causa o processo de transição de uma etapa do ensino para outra.

As escolas do município de Banzaê que seguem a orientação da Resolução

CME/CEF Nº 07/2016, onde orienta as escolas quanto ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e normas para o funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos, tornaram os impactos desta transição menos impactantes, pois no artigo 36 desta resolução diz que “nas turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental os componentes curriculares serão distribuídos entre dois professores”. Sendo que, de acordo com a LDB, esses profissionais precisam ter formação em pedagogia. Essas regulamentações em associação com o Referencial Curricular Banaense busca através de estratégias coordenadas explícitas em todo o documento, sobretudo nos organizadores curriculares, garantir uma transição equilibrada dos estudantes nas etapas do ensino.

### Transições para o Ensino Médio

A transição do Ensino Fundamental, anos finais, para o Ensino Médio é uma das fases mais importantes que os alunos vivenciam durante a educação básica, mediada por significativas mudanças em um espaço de tempo demarcado no desenvolvimento de cada educando, observando o fato de que adolescentes, jovens, adultos e idosos compõem o público atendido por esta etapa da educação e que cada faixa etária apresenta as suas particularidades.

É relevante enfatizar que o jovem, adulto e idoso, público-alvo da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, aponta necessidades formacionais específicas de acordo com o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Os anos finais do Ensino Fundamental necessitam definir uma ligação mais consistente com a etapa final da educação básica, especialmente quando pensamos sobre a função social da escola e sobre a importância dela na formação das expectativas de vida e de futuro dos educandos.

Na dimensão da função social da escola, estão definidos objetivos da etapa do Ensino Médio, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo eles: a formação para o exercício da cidadania e a preparação para a continuidade dos estudos em nível subsequente, assim como a preparação para o ingresso no mundo do trabalho.

Na fase da adolescência, a intervenção dos processos socioemocionais e de desenvolvimento da personalidade são bastante delimitados, e as percepções prevalentes sobre os adolescentes apontam influências de natureza biológica, marcando a constituição da identidade nessa faixa etária.

Transpondo para a dimensão do Referencial Curricular essa compreensão do estudante adolescente e também do estudante jovem e suas particularidades relacionadas ao desenvolvimento social, somos convidados a provocar reflexões e, especialmente, momentos de escuta sensível, que nos ajudem a efetivar as perspectivas de futuro dos alunos. É nesse aspecto que o Referencial Curricular Banzaêense pode, e deve promover aproximações do contexto e potencializar o desenvolvimento de conhecimentos significativos, especialmente quando compreendemos a importância da escola nessa fase da vida.

A transição do 9º ano para a 1ª série do Ensino Médio concede uma relevância à escola como espaço de interação social fundamental para o desenvolvimento dos alunos, e essa oportunidade precisa ser potencializada. É o período apropriado para mostrar as necessidades da juventude, contextualizadas com as demandas do Território Semiárido Nordeste II, sendo também favorável o diálogo sobre os desejos e esforços individuais levando em consideração os limites sociais, culturais, políticos, econômicos, que fazem parte da constituição da sociedade.

Esses aspectos precisam ser reconhecidos, estudados, levando em consideração as possibilidades de superação, na perspectiva de encorajar os nossos alunos a caminhar na direção dos seus objetivos de vida, compreendendo quais são as possibilidades de transição, relacionando o seu projeto de futuro com suas particularidades e também ao coletivo no qual estão inseridos. Esse é o caminho aqui defendido como campo do Referencial Curricular Banzaêense que deve estar presente na transição entre anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Neste sentido, as intenções pedagógicas, devem embasar-se nos conhecimentos, habilidade e competências que os estudantes precisam desenvolver sem perder de vista o percurso educativo que o mesmo já consolidou enquanto aprendizagem significativa para continuar avançando na nova etapa que se inicia.

Portanto, a transição da etapa do fundamental para o ensino médio requer uma responsabilidade muito grande, uma vez que a etapa que se inicia carece de uma conclusão satisfatória da aprendizagem das etapas anteriores. Caso, o estudante não tenha conseguido desenvolver as competências e habilidades necessárias ao longo dessas etapas ou não tenha alcançado as aprendizagens esperadas em cada área do conhecimento, com certeza terá bastante dificuldade em consolidar os conhecimentos, competências e habilidades dessa nova etapa do ensino médio. Isso tem sido um dos grandes desafios dessa etapa que conclui a educação básica.

Desta forma, acredita-se que a educação, independente da etapa precisa se consolidar baseada na qualidade no que se oferta no âmbito da escola pública e privada, de forma que possibilite ao estudante aprendizagens significativas onde o mesmo possa estar conectado com os desafios que o mundo contemporâneo oferece. Para isso, muitos aspectos são consideráveis para essa oferta, que vão desde as condições de trabalho ofertadas, estruturas físicas das escolas, recursos humanos e financeiros, até o compromisso de quem faz a educação.





## 6. ETAPAS DA EDUCAÇÃO

### 7. Educação Infantil: Uma Construção Colaborativa

Uma proposta pedagógica/curricular é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica/curricular tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p.19)

Esta proposta pedagógica/curricular, a qual foi denominada pela rede como **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, tem uma história que surge do desejo de uma formação das crianças na perspectiva integral e humanizadora, considerando, sobretudo, as crianças como sujeitos sociais, históricos e de direitos. Seus direitos de aprendizagens e o acesso ao conhecimento sistematizado precisam ser garantidos, sem com isso, perder de vista a tríade indissociável que permeia a Educação infantil: educar, cuidar e brincar. Além disso, este documento reflete o compromisso com a Educação Infantil pública municipal, servido como subsídio e inspiração para a elaboração e/ou reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs das instituições do sistema municipal de Ensino. Portanto, tem uma história de construção colaborativa e que precisa **ser contada**.

A construção desse Referencial se deu por meio de um processo significativo de escuta, reflexão, colaboração, com o envolvimento de representações comprometidas com a Educação Infantil pública municipal. É fruto de reflexões, formações, pesquisas e estudos, a partir de um movimento polifônico e que contribuiu para a elaboração coletiva desse documento.

Para tanto, foram garantidos o acolhimento e a escuta sensível dos docentes acerca de suas demandas e interesses formacionais para que eles fossem partícipes e pudessem anunciar suas concepções de Educação Infantil, de Currículo, dentre outros

temas que foram abordados no processo de construção, expressando suas expectativas e compreensões acerca dos elementos que compõem o Currículo no âmbito da Educação Infantil.

Assim sendo, abriu-se espaço para que os docentes se configurassem nesse movimento de construção colaborativa como protagonistas nas ações de pensar o currículo em andamento e construir juntos um Referencial Curricular como um documento possível, real - e como disseram alguns professores “com o pé no chão” - possível de se materializar nos PPPs das instituições de Educação Infantil e reverberar efetivamente nas ações didático-pedagógicas dos professores.

É importante destacar que nesse processo de construir colaborativamente, algumas vozes não foram escutadas, contudo foram representadas por professores, gestores e coordenadores que trazem em suas falas e experiências dos contextos escolares, a realidade das crianças, de suas famílias e do contexto da instituição como um todo. Além disso, as discussões e escutas dos Grupos de Estudos e Aprendizagens – GEAs de Educação Infantil - foram baseadas em tantas outras vozes de pesquisadores que se debruçaram no estudo do campo da Educação Infantil, de tal modo essas vozes puderam se fazer ouvir, visto que seus estudos e pesquisas foram utilizadas como bases e lentes teóricas que fundamentaram esse Referencial. Isso posto, conseqüentemente, considerando a organização, dinâmica de desenvolvimento e tessitura, esse Referencial se constitui como um documento com uma composição textual polifônica.

De acordo com Mikhail Bakhtin (2008, p. 308), polifonia:

Em toda parte, é o cruzamento, a consonância ou a dissonância de réplicas do diálogo aberto com as réplicas do diálogo interior dos heróis. Em toda parte, um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente.

A coordenação e a tessitura de um documento de forma colaborativa são processos complexos, pois envolve pessoas, suas experiências e lugar de fala de cada um, que revelam em seus discursos, perspectivas peculiares e, ao mesmo tempo, plurais. Sendo assim, é um processo, que ao mesmo tempo em que há diferentes posicionamentos, há também o entendimento de que são eles que impulsionam as discussões e instigam as argumentações e proposições, elementos fundamentais para a explicitação e evocação de outras opiniões e proposições. Portanto, é justamente por meio da multiplicidade de perspectivas que se dão as negociações e confrontos de

ideias que possibilitam as concordâncias e discordâncias em relação as concepções e posicionamentos que circundam o pensamento dos docentes acerca do universo da Educação Infantil municipal e assim garantir tais posicionamentos na escrita do texto.

Na construção do **Referencial Curricular para Educação Infantil**, a perspectiva de colaboração efetivou-se na formação dos Grupos de Estudos e Aprendizagens - GEAs e, especialmente, nos diversos momentos e reuniões de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento, provenientes de das instituições de ensino do município, reuniram-se com os docentes para discutir os elementos que compõem o Currículo Banzaêense. Dessa forma, conferiu-lhe uma identidade própria, congregando a esses momentos as diretrizes e normativas da BNCC, do DCRB e das orientações e currículo da rede, assim como os princípios teóricos multirreferenciais. Teve como principal referência os conceitos da Pedagogia Histórico-Cultural em diálogo com os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural visando uma educação integral, com equidade, garantindo a inclusão e valorizando a diversidade e a multiculturalidade das crianças do sistema municipal de ensino.

Foi realizado um momento de escuta dos professores com o tema: Desafios postos pela BNCC ao trabalho pedagógico, tendo como objetivos levantar os desafios postos pela BNCC ao trabalho pedagógico dos professores.

Em 2020, a Jornada Pedagógica com o tema, A Educação que a gente quer é a gente quem faz: Educação Socioemocional a Outra Face da BNCC - a qual foi discutida com os professores e gestores. Outro ponto foi a Prática Inclusiva: relação do Ensino Regular x Educação Especial, tratando especificamente sobre a rotina de um professor com alunos especiais, Organização e gestão do tempo pedagógico e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Diante das ações realizadas, para garantir o acolhimento das falas dos professores foram estabelecidos alguns critérios de contribuições dos professores – ou seja, o que foi para o texto escrito, o que se configurou como momento de estudo e aprofundamento de conceitos necessários a formação docente e a contribuição para a escrita. Portanto, a ideia basilar dessa organização foi acolher e garantir as proposições dos professores, sustentadas na validação da interlocução entre os diversos atores sociais envolvidos nesse processo formacional e de construção.

Fruto do diálogo entre diferentes representantes da educação pública municipal de Banzaê – Bahia, o **Referencial Curricular para Educação Infantil** destina-se a orientar as ações didático-pedagógicas e intencionalidades educativas presentes na indissociável tarefa de cuidar e educar bebês, crianças bem pequenas e crianças

pequenas no contexto da Educação Infantil municipal.

A sistematização desse Referencial foi embasada nas normativas legais e em documentos oficiais que orientam a organização do trabalho pedagógico, dentre eles: a Constituição Federal de 1988; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI(BRASIL,2010); Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL,2017); Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (BAHIA,2019), além de inspirações em outros Referenciais e em pesquisas.

Acrescenta-se a validação de saberes essenciais, construídos e (re) significados pelos professores nas vivências cotidianas com as crianças e com seus pares.

Portanto, reiteramos que a aposta da Secretaria Municipal de Educação é que este documento seja uma **Referência Curricular** para as Instituições de Educação Infantil na (re) elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos/Propostas Pedagógicas, como também, possibilite aos docentes e demais profissionais da Educação Infantil refletirem sobre suas práticas pedagógicas, contribuindo para a ressignificação das experiências e do saber-fazer pedagógico na Educação Infantil, consolidando uma educação integral e de qualidade pautada e orientada pelos aspectos socioculturais das crianças do município.

Nesta perspectiva, o presente documento representa também um marco histórico - por ser o primeiro Referencial Curricular para a Educação Infantil do município de Banzaê – BA - e como referencial legal, por se constituir como o primeiro documento norteador para a elaboração das ações didático-pedagógicas. Logo deve ser utilizado como elemento para a formação docente, por meio de sua publicização, não sendo um “documento de gaveta”, mas um documento vivencial materializado nos diversos currículos das propostas educativas de cada instituição do município de Banzaê – Bahia.

Contudo, não há dúvidas de que há que se sugerir um paradigma norteador para a Educação Infantil do município, sem que isso signifique desconsiderar a pluralidade e diversidade nacional, regional e local. Ademais, a vontade e proposta de um paradigma não representa o abandono do que a rede já construiu até aqui. Ao invés disso, é preciso, sim, contribuir para a evolução do processo de construção da identidade da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, considerando o que já foi construído anteriormente. Isso porque já existe um currículo em andamento e, nesse momento, será sistematizado, sem desconsiderar o que já foi produzido e discutido durante décadas tanto nacionalmente quanto na rede em questão, sem perder a especificidade da criança pequena e a função sociopolítica e pedagógica da Educação

Infantil.

Por fim, a certeza de que essa proposta não começou, nem se encerrará aqui, pois é um processo que se constrói ao caminhar e a partir das idas e vindas...e com certeza esse processo não iniciou, tampouco se encerrará aqui. “Aponta, isto sim, um caminho também a construir” (KRAMER, 1997, p.19).

Apenas uma certeza: “[. ] aprendemos a importância da colaboração, da disponibilidade e da participação no contexto da formação. Aprendemos a parar e a pensar mais reflexivamente, enxergando a complexidade, os caminhos refeitos e as distintas perspectivas dos sujeitos, seus percursos e seus contextos”. (Barreto 2018, p.83).

### Trajectoria Histórica e Marcos Legais

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001).

Nas últimas décadas, vem sendo observado um intenso processo de revisão de concepções e expansão da Educação Infantil no Brasil, sobretudo na legislação. Em breve incursão pela trajetória histórica, percebemos que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma nova base conceitual e legal para a Educação Infantil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei de nº 9.394/96. Esses foram marcos legais para a educação de crianças pequenas em espaços coletivos, assim como a garantia de direitos e reconhecimento da importância dessa etapa de ensino.

Na Assembleia Nacional Constituinte, dentre as propostas, estavam a garantia dos direitos das crianças. Nesse processo, participaram diversas entidades e órgãos públicos, cujo protagonismo se materializou no artigo 227 da Constituição em que a percepção da criança como “menor” foi suplantada pelo conceito de criança “cidadã”, pessoa em desenvolvimento, sujeito de direitos; temos aí a Constituição cidadã.

Como resultado, a participação e a pressão dos movimentos e entidades na Assembleia Constituinte garantiram também a inserção da creche e da pré-escola no sistema educacional ao incluir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), assegurando o direito ao atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. Desde então, as creches, anteriormente vinculadas à área de Assistência Social e com propósitos compensatórios, assistencialistas e voltados para atitudes de cuidados básicos, passaram a ser de responsabilidade da Educação.

Iniciam-se as orientações a partir do princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, sobretudo, desenvolver um trabalho educacional com intencionalidade pedagógica.

Ainda no âmbito legal, há que se destacar a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA ratifica os direitos das crianças ao estabelecer que é dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (art. 54, IV), além de dispor sobre a rede de proteção integral prioritária às crianças e adolescentes.

Assim sendo, o ECA representa o estatuto legal da “criança cidadã”, pois ele inaugura uma nova concepção de criança e do adolescente na sociedade brasileira, em contraposição ao olhar autoritário, assistencialista e repressor do Código de Menores e põe, em seu lugar, a criança enquanto sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação; ou seja, adota o princípio da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular. Conforme Ferreira (2000, p. 184):

[...] serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Nesse itinerário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, que, ao tratar da composição das etapas da escolarização nacional, consolida a inclusão das creches e pré-escolas no sistema educacional, como a primeira etapa da Educação Básica, deliberando sua finalidade:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Desse modo, a LDB configura-se como um marco na história da Educação Infantil, pois é a partir dela que se inicia o processo de institucionalização educacional das crianças de 0 a 5 anos no contexto brasileiro.

Entre os desafios postos, destacamos a construção de uma identidade própria para essa etapa de ensino, ou seja, o desenvolvimento de práticas pedagógicas com uma concepção integral de criança. Da mesma forma, a construção da identidade de um atendimento educacional que rompa com o assistencialismo e com o modelo escolar instrucional – “hiperescolarizante” e preparatório para o Ensino Fundamental.

No âmbito legal, percebemos um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, tornou-se um direito da criança, tendo o objetivo

de criar condições adequadas para o desenvolvimento do seu bem-estar. Assim, toma-se por base as diversas dimensões do desenvolvimento - a saber: físico, motor, emocional, social, intelectual – como também a ampliação de suas experiências como um todo, integrando desenvolvimento e aprendizagem, evidenciando o princípio de indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar.

Dito isto, podemos observar que a década de 1990 foi marcada por intensas discussões e estudos sobre a relevância de novas concepções acerca da criança e da Educação Infantil, resultando na elaboração de uma série de documentos pelo Ministério da Educação – MEC. Passou-se a pensar a educação de crianças pequenas em espaço formal e coletivo, na perspectiva de enfrentamento aos desafios de organizar e estabelecer parâmetros e conhecimentos para balizar o trabalho pedagógico dos professores nas creches e pré-escolas, servindo como norteadores do trabalho das instituições de Educação Infantil.

Dentre os documentos, podemos citar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). O referido Referencial, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, atendendo às determinações da LDB com o objetivo de auxiliar no planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico diário junto às crianças pequenas e que se constitui como uma Base Curricular Comum.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que congregue às atividades educativas, os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o referido documento representou um avanço para Educação Infantil ao lançar um conjunto de proposições educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca de preparatória para o Ensino Fundamental das pré-escolas. Foi concebido para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998)

É importante ressaltar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi o primeiro documento orientador das práticas pedagógicas da Educação Infantil, contendo uma Base Curricular Comum para essa etapa de ensino. Suas orientações podem ser vistas materializadas nas Propostas Pedagógicas das redes públicas e privadas do Brasil. Dada à sua importância, também será referência na

elaboração da Proposta Curricular para Educação Infantil da rede.

Nessa trajetória, o Parecer CNE/CEB nº 20/09, que dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assinala em seu preâmbulo:

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

No ano seguinte, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com os seguintes objetivos:

Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

As DCNEI (BRASIL,2010), se constituem como outro importante marco regulatório para a Educação Infantil brasileira, tanto para subsidiar a definição de políticas públicas educacionais em âmbito governamental, quando para possibilitar às escolas a sistematização/ elaboração das propostas pedagógicas e curriculares, planejamento e avaliação.

Em 2018, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Nacional.

A Base Nacional Curricular Comum já era prevista na LDB, em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A Base propõe que na elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica devem ter uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada observando as especificidades locais e dos educandos. De acordo com Brasil (2017), a Base Nacional Curricular Comum – BNCC:

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenha assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2017, p.7).

Portanto, representa uma referência nacional para a elaboração/reelaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares, assim como das propostas pedagógicas das instituições escolares, com o objetivo de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal. Essas definições abrangem o que se refere à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais, dentre outros (BRASIL, 2017).

Seguindo as orientações legais, o Estado da Bahia elaborou o Documento Referencial Curricular da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – DCRB (BAHIA, 2019) que tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica.

Desse modo, o DCRB (BAHIA, 2019) se constitui também como uma referência, para que municípios do Estado da Bahia elaborem os seus currículos com convergência de princípios, intenções e temáticas contidas no Referencial do Estado, para o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Sua efetivação se dará através da complementação com os Currículos Escolares e os Planos de Ensino, no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e, também, no comprometimento de educadores e estudantes com a aprendizagem como direito do sujeito e dever legal e social de todos. (BAHIA, 2019). Ainda conforme o DCRB (BAHIA, 2019, p.17):

[...]é fundamental a atuação dos educadores na gestão escolar, no planejamento e na avaliação para que esses fundamentos legais, pactuados pela educação baiana, permeiem o contexto social no qual ocorrem e tornem “vivas” as competências e as habilidades que serão apresentadas neste documento.

Assim sendo, o **Referencial Curricular para Educação Infantil** do município de Banzaê, considerando o percurso histórico e iluminado pelas orientações legais: lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei de nº 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) e o Documento Referencial

Curricular da Bahia – DCRB (BAHIA, 2019) orienta que na elaboração dos currículos escolares concernentes a essa etapa da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, os documentos supracitados deverão ser referências imprescindíveis na elaboração de seus Currículos. Devendo ainda incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições e pelo sistema escolar, considerando as particularidades regionais e locais, bem como as normas complementares instituídas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino, considerando, para isso, os contextos e as peculiaridades das crianças.

### Objetivos Gerais da Educação Infantil

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica tem características próprias e finalidade específica, o que implica na indissociabilidade do cuidar e educar como ações indispensáveis, que deverão ser assegurados a partir de práticas pedagógicas e estratégias diversificadas em que o brincar e o interagir sejam os eixos orientadores de tais práticas. Além disso, é necessário pensar também uma base sólida de conhecimentos essenciais/saberes condizentes com as especificidades de cada grupo etário e que poderão ser ampliados posteriormente, nas outras etapas da Educação Básica. Portanto, urge a necessidade de uma Educação Infantil na perspectiva da educação integral e que considere e respeite os tempos da infância.

No que se refere a finalidade da Educação Infantil a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Diante do exposto, considerando a finalidade de desenvolvimento integral das crianças para essa etapa da Educação Básica, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, Vol. 1, p. 63), sugere que as práticas educativas da Educação Infantil devem ser organizadas de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando

gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, valorizando a diversidade.

Tendo em vista os objetivos gerais propostos pelo RCNEI (Brasil,1998) faz-se necessário estabelecer um diálogo entre esses e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada Campo de experiências, para que se possa garantir efetivamente tais direitos, e assim alcançar os objetivos expressos nesse referencial.

A partir dessas orientações, as instituições de Educação Infantil poderão discutir coletivamente e optar por objetivos que expressem as particularidades contextuais e de aprendizagens das crianças da Rede Municipal de Banzaê, a fim de promover experiências significativas que garantam à criança aprender e se desenvolver de forma integrada e gradual no decorrer de toda a Educação Infantil.

#### Concepções Norteadoras do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

É de suma importância conhecer as concepções que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil expressas nesse Referencial e utilizar tais concepções nas práticas pedagógicas cotidianas, tendo em vista promover e ampliar as condições necessárias para as aprendizagens significativas das crianças, bem como possibilitar aos docentes um olhar reflexivo e crítico acerca dos fazeres pré-existentes (correntes) e a percepção da necessidade de ressignificação das ações educativas na Educação infantil.

As concepções que oferecerão subsídios e nortearão o trabalho pedagógico na Educação Infantil tomarão como base os documentos legais, baseadas numa perspectiva histórico-crítica, com fundamentos histórico-culturais, bem como os estudos realizados na área da Educação Infantil.

É importante compreender também que o trabalho pedagógico na Educação Infantil tem especificidades, e a criança nessa etapa da Educação Básica, precisa ser considerada a partir de suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, a intervenção docente precisa garantir ações educativas para que as crianças em situações de interações e brincadeiras ampliem suas habilidades e assim se apropriem das práticas sociais e dos símbolos da cultura, bem como o acesso as diferentes linguagens. Para tanto, o educador precisa conhecer e respeitar as particularidades das crianças de zero a cinco anos e onze meses, assim como a diversidade sociocultural, seus contextos a partir de práticas inclusivas diversificadas e que favoreçam o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Pois de acordo com Brasil (1998, p.30):

[...]o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

A partir desse entendimento, o docente tem o papel de mediador experiente entre as crianças e os objetos de conhecimento, a partir do planejamento dos tempos, espaços e vivências/experiências de aprendizagens que articulem as diversas dimensões do desenvolvimento de cada criança aos saberes e conhecimentos relacionados às diversas áreas do conhecimento humano – campos de experiências. Assim sendo, o docente da Educação Infantil tem a função de proporcionar e garantir um ambiente acolhedor e com experiências educativas diversificadas. Portanto, as ações didático-pedagógicas deverão ser coerentes com as concepções que norteiam esse referencial e compatível com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento.

### Organização Curricular na Educação Infantil

Pensar em uma organização curricular para a Educação Infantil, requer tomar e refletir sobre as concepções que devem nortear as práticas pedagógicas, bem como conhecer como as crianças constroem seus saberes/conhecimentos em cada etapa da vida para assim garantir vivências e experiências que articulem os saberes das crianças

aos conhecimentos sistematizados sem perder de vista a finalidade e as peculiaridades dos processos de ensino/aprendizagem das crianças pequenas.

A organização curricular desse Referencial foi baseada no modelo de “ arranjo curricular” da BNCC (2017), do DCRB (2019) e do Documento de Planejamento da Educação Infantil (2019) da rede municipal, sendo ampliada/complementada a partir do acolhimento das proposições dos professores dos GEAs, quando nos momentos de escuta e análises dedicados a esse item do referencial, em que outros elementos foram integrados à sua composição.

É importante destacar que o organizador curricular se constitui como um dos elementos mais importantes do currículo, pois acolhe as situações de aprendizagem e desenvolvimento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC e está diretamente relacionado a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mediante práticas educativas diversificadas e inclusivas, intencionalmente planejadas e devem revelar transversalmente as concepções norteadoras que integram e orientam esse Referencial.

Na perspectiva de materialização do currículo nas práticas didático-pedagógicas e considerando a autonomia do município em sua organização, a opção foi a utilização dos códigos alfanuméricos para identificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento postos na BNCC. A parte diversificada que corresponde aos complementos discutidos e validados no município, foram inseridos no item dos objetivos com a sigla (SB) e correlacionados as aprendizagens essenciais/saberes de cada campo de experiências trazendo na sua composição uma complexificação gradativa dos objetivos, conforme orientação da BNCC (2017) e do DCRB (2019), bem como do Documento de Planejamento da rede municipal de ensino.

Conforme expresso anteriormente, essa opção busca garantir o direito da criança ao conhecimento sistematizado, enfatizando a intencionalidade no planejamento docente. Sendo assim, o currículo da Educação Infantil está organizado a partir dos seguintes itens: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Temas Integradores; Campos de Experiências; Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; Aprendizagens Essenciais/saberes e Orientações Didáticas.

#### Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

A BNCC (2017) recomenda seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças, por meio dos eixos estruturantes das práticas

pedagógicas – interações e brincadeiras, tendo em vista criar condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente. Tais direitos devem ser garantidos de forma integrada nos campos de experiências e nas múltiplas vivências e experiências planejadas de acordo com as singularidades de cada grupo etário que compõe a Educação Infantil. Conforme estabelece a BNCC (2017, p.37):

[...]os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Diante do exposto e na perspectiva de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças enquanto sujeitos ativos no processo de conhecer compreendidas em suas diversas dimensões do desenvolvimento, rompe-se o paradigma da fragmentação nesse processo de ser e estar no mundo. Logo, as experiências a partir dos eixos interações e brincadeiras possibilitam construir sua identidade na relação com o outro e com o mundo através dos objetos da cultura.

Ainda conforme a BNCC (BRASIL,2017, p.38) os seis direitos de aprendizagem essenciais a aprendizagem e desenvolvimento infantil para os grupos etários, são:

- **CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **BRINCAR** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **PARTICIPAR** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Garantir nas práticas pedagógicas cotidianamente a vivência desses direitos, reflete uma concepção de criança como ser ativo e protagonista no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois na medida em que interage, brinca, participa, explora, observa, expressa e experimenta, constrói sua identidade, valores e conhecimentos/saberes essenciais. Além disso, contribui para construir e apropriar-se dos conhecimentos sistematizados, por meio da integração e articulação das experiências/saberes articulados com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 1996).

### Campos de Experiências

Os Campos de Experiências nos quais estão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como a recomendação dos conhecimentos essenciais/saberes, a serem garantidos aos bebês, crianças bem pequenas e às crianças pequenas, buscam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas experiências vivenciadas, de forma integrada, por cada criança no contexto escolar.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p.40), “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

Sendo assim, os campos de experiências buscam articular os saberes e experiências infantis com os conhecimentos científicos que fazem parte do patrimônio cultural, consistem em uma forma de organização curricular da Educação Infantil, tendo como característica principal a ideia de que a criança apreende o mundo na sua integralidade. Dessa forma, rompendo com os modelos curriculares tradicionais e com a ideia de compartimentação dos saberes e conhecimentos por áreas específicas, apresentando, a perspectiva de integração e complementação entre os campos, potencializando assim, as experiências da infância com os distintos campos de

experiências sem desconsiderar a especificidade da criança e da Educação Infantil.

O Parecer 20/2009 (BRASIL, CNE, CEB) que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, estabelece no art.9 A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular:

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em **eixos, centros, campos ou módulos de experiências** que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e projetos fugindo de rotinas mecânicas. (Grifos nossos)

É importante destacar que a organização das experiências de aprendizagem por “campo” se baseia no que dispõe o Parecer 20/2009 (BRASIL, CNE, CEB), contudo, as denominações/nomenclaturas dos campos de experiências são inspiradas e baseadas nas nomenclaturas e organização curricular da Educação Infantil italiana. A BNCC (2017) estabelece cinco Campos de Experiência:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A ementa com a síntese de cada campo de experiências será apresentada no quadro do organizador curricular. Deve-se mencionar que a organização/composição e abordagem dos campos de experiências não tem uma ordem de prioridade, ou seja, nenhum campo deve se sobrepor ao outro, pois são complementares e interligados, portanto, deverão ser abordados de modo equilibrado no planejamento das ações didático-pedagógicas dos docentes.

Para tanto, se faz necessário imprimir intencionalidade pedagógica às ações educativas, para que as experiências que serão planejadas e vivenciadas a partir dos campos de experiências possibilitem a progressão gradual da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, tanto na creche como na pré-escola.

Além disso, optou-se neste referencial pela consideração e ampliação do que o sistema já vem desenvolvendo enquanto organizador curricular, a partir do Documento de Planejamento que estabelece uma relação com as DCNEI com os objetivos de aprendizagens definidos pela BNCC e pelo DCRB e ainda, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento construídos com a participação dos professores aqui no município de Banzaê, a partir das ações da coordenação de Educação Infantil e do Programa de (Re) elaboração dos currículos dos municípios do estado da Bahia.

## Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão estruturados considerando as especificidades dos diferentes grupos etários que compõem a etapa da Educação Infantil – Bebês (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses) de acordo com a BNCC ((2017) que também sugere as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de cada faixa etária. Contudo, há que se considerar os tempos das crianças e seu processo de aprendizagem, por isso os objetivos dos grupos não devem ser considerados de forma rígida, tampouco de forma linear, visto que há diferenças de ritmo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, pois cada um tem seu tempo e estilo próprio de aprendizagem e precisa ser respeitado no cotidiano escolar. No que se refere aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a BNCC (BRASIL,2017, p.43) estabelece:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, as aprendizagens essenciais/saberes que constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizadas no quadro que apresenta o organizador curricular.

## Organizador Curricular

O organizador curricular está alinhado a BNCC (2017) e estruturado em quadros, tendo em vista organizar os itens que o compõe de modo a garantir clareza em relação a sua compreensão e transposição das aprendizagens essenciais/saberes para a prática pedagógica, gradualmente. Ainda foram complementados com as contribuições advindas do processo de análise dos campos de experiências realizada pelos professores, a partir das proposições dos GEAS de Educação Infantil. Como também, com proposições das discussões dos GEAs das modalidades: Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial. O movimento de escuta e proposições, confere e valida a perspectiva de colaboração e acolhimento, revelando marcas identitárias, das diversidades e das diferentes práticas pedagógicas

desenvolvidas no município de Banzaê – compondo assim a parte diversificada do Referencial Curricular da Educação Infantil.

Vale ressaltar que conceber o currículo da Educação Infantil e sua parte diversificada considerando o desenvolvimento integral da criança, as diversas infâncias, implica considerar também os tempos e espaços de vivências das crianças, assim como situar e tomar como referências os contextos territoriais, regionais e locais em que cada instituição de ensino está inserida. Portanto, “[...] há todo um universo a ser também considerado e que diz respeito ao local, ao diverso, ao regional, ao vinculado a história de vida, a pertinência racial e social, ao gênero, ao não formal, ao não explicitado” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.15).

A organização que segue, indicará os campos de experiências, agrupamento etário, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagens essenciais/saberes e as orientações didáticas com possibilidades de práticas de interação e brincadeiras que orientam o fazer e as vivências, numa perspectiva do desenvolvimento da criança de maneira singular e significativa.

Ademais, as orientações e referências aqui expressas são gerais e oferecerão subsídios para a elaboração e/ou revisão dos currículos das instituições do sistema municipal de ensino, entretanto, serão as instituições de Educação Infantil por meio dos PPPs que materializarão e garantirão as especificidades locais e dos contextos escolares em que estão inseridas.

## Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico com as Crianças: Agrupamentos Tempos, Espaços e Materiais

### Critérios de atendimento

O atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Banzaê – Bahia, se organiza de acordo com as orientações da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. E de acordo com a Seção II da Educação Infantil, nos artigos 30 e 31, a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. ” (NR)

Na Rede Municipal de Ensino são ofertadas vagas para as seguintes etapas:

**I – Creches** para crianças de até três anos e onze meses de idade.

Maternal I – crianças de 2 anos e meses.

Maternal II – crianças com 3 anos completos.

**II – Pré-Escola** para as crianças de quatro até cinco anos e onze meses de idade.

Pré-escola I – crianças com quatro anos completos.

Pré-escola II – crianças com cinco anos completos.

### **Organização do espaço, tempo e materiais**

As DCNEI, (BRASIL,2010, p.19-20) recomendam que “[...] para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de **materiais, espaços e tempos** que considerem”:

- A educação integral, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- Interação com as famílias e a valorização de suas formas de organização;
- Relação efetiva com a comunidade local, a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O nível de desenvolvimento das crianças, proporcionando interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes

idades;

- As interações e as brincadeiras nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Considerando as orientações acima, no que se refere a organização dos tempos e espaços no contexto da Educação Infantil, esses espaços devem ser pensados e organizados em prol da aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Além disso, Barbosa e Horn (2004), assinalam que a forma como os docentes organizam os espaços revelam as concepções norteadoras de suas práticas didático-pedagógicas, assim como suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil, reverberando tanto no planejamento das atividades pedagógicas, quanto na organização do projeto educativo da instituição. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 69):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas.

Diante do exposto, é imprescindível pensar sobre novas formas de organização do espaço, tendo em vista o entendimento de como as crianças aprendem e como podem utilizar esse espaço, de modo que elas possam escolher os espaços, materiais, brinquedos, brincar ou não brincar, enfim, espaços planejados de acordo com as necessidades das crianças e com possibilidades de escolhas. Pois, segundo Barbosa e Horn (2012, p.10), devemos pensar em uma organização do espaço que: “favoreça simultaneamente os sistemas perceptivos, motores, comunicação, cognitivos e emocionais; estimule a inter-relação com outras crianças; ambiente que conte a história do grupo”.

### Organização do tempo

Em relação à organização do tempo pedagógico, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) propõe três modalidades de organização, em que os professores podem distribuir o tempo pedagógico ao planejar

as vivências e experiências educativas que serão desenvolvidas junto as crianças. São elas: **atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.**

### Atividades permanentes

Segundo o RCNEI (BRASIL,1998, p. 55-56) as atividades permanentes:

São aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular.

A partir do exposto, é possível compreender como atividades permanentes – aquelas atividades da rotina que são desenvolvidas com frequência (diária, semanal ou quinzenalmente) com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos de acordo com planejamento pedagógico dos professores, para cada etapa da Educação Infantil. Segundo o RCNEI (BRASIL,1998, p. 56), consideram-se atividades permanentes, entre outras:

- Brincadeiras no espaço interno e externo;
- Momentos de jogo e de brincadeira - outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ ou em livros e revistas;
- Leitura em voz alta pelo professor;
- Roda de história;
- Rodas de conversa;
- Atividades com o nome próprio;
- Roda de leitores - periodicamente as crianças tomam emprestado um livro da instituição para ler em casa. No dia previamente combinado, as crianças relatam suas impressões, o que gostaram ou não, comparar com outros títulos do mesmo autor, contar às outras crianças uma pequena parte da história para recomendar o livro que a entusiasmou;
- Oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- OFICINAS - atividade de construção: brinquedos, instrumentos musicais, convites, Origami, etc.;
- Atividades dirigidas de acordo com os Campos de experiências;
- Cuidados com o corpo. (BRASIL,1998, p. 55-56)

No que se refere a organização do tempo pedagógico as professoras que participaram dos GEAs de Educação Infantil, afirmaram no momento formacional da Jornada Pedagógica, quando no momento de discussão sobre a temática, que suas

formas de organização estão alinhadas ao que propõe ao RCNEI, contudo em discussão coletiva houve o consenso da importância de diversificar e articular esse tempo para que não sejam ações mecânicas, nem se constituam como uma rotina a inflexível e que condicione as crianças, e sim, a organização de tempos que propiciem liberdade e aprendizagem.

Além dessas sugestões, o documento Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2007, p.112-113), propõe outras possibilidades de atividades permanentes e que também podem ser utilizadas na Educação Infantil, como:

**Notícia da hora** – momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo.

**Nossa semana foi assim...** momento em que se retoma, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxiliam as crianças no relato e na síntese do que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou no retroprojeto.

**Vamos brincar?** – momento em que se “brinca por brincar”, em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o (a) professor (a) garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim.

**Fazendo arte** – momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor etc.), sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de “fazer à moda de...”, em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica, sonora.

**Cantando e se encantando** – momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.

**Leitura diária feita pelo (a) professor (a)** – momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. Essas são algumas sugestões propostas pelo RCNEI (BRASIL, 1998), que poderão ser utilizadas como sugestões que somadas a tantas outras atividades permanentes que já são desenvolvidas diariamente, no cotidiano das instituições de Educação Infantil

poderão ser ampliadas e utilizadas como possibilidades e forma de organizar o tempo pedagógico.

### Sequência de atividades

Além das atividades permanentes o RCNEI (1998) propõe as sequências de atividades que de acordo com o referido documento, “se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas com o objetivo promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade”. (BRASIL, 1998, Vol.3, p. 236). Importante ressaltar que tais sequências precisam proceder dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com os Campos de experiências a serem trabalhados e planejados dentro de um conjunto específico de aprendizagens aumentando gradualmente o grau de complexidade entre as atividades. Como exemplo pode-se citar:

[...]se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, planejam-se várias etapas de trabalho para ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir destas observações; atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador etc. (BRASIL, 1998, Vol.3, p. 236)

Os professores de Educação Infantil dos GEAs revelaram em suas falas que utilizam as sequências de atividades como modalidade organizativa do tempo pedagógico, sempre a partir dos objetivos de aprendizagem de cada Campo de experiências, na perspectiva de integração entre os campos e as necessidades de aprendizagens das crianças.

### Projetos de trabalho

O trabalho com projetos na Educação Infantil é outra modalidade de organização do tempo pedagógico sugerida pelo RCNEI (1998) podendo ser compreendido como um conjunto de atividades desenvolvidas a partir de objetivos específicos e construídos pautados nos conhecimentos essenciais/saberes de acordo com os Campos de experiências. Podem se organizar a partir da resolução de um problema, ou para alcançar e/ou elaborar um produto final. Portanto, de acordo com (BRASIL,2007, p.119):

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de

tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com as crianças tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

Em vista do exposto, os projetos na Educação Infantil se constituem como possibilidades de participação das crianças em todas as etapas de desenvolvimento, além de garantir seu protagonismo no processo de aprendizagem e construção da autonomia. Nessa direção, BARBOSA e HORN (2008, p.31), afirmam que:

Um projeto é uma abertura de para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e responde-la.

Sob esse olhar, os projetos são formas de trabalho que envolve diferentes ações e objetivos e conforme as autoras possibilita também abertura para amplas possibilidades de acompanhamento e resolução, cuja escolhas e elaborações devem ser compartilhadas com as crianças.

Essas modalidades de organização do trabalho pedagógico, são possibilidades sugeridas pelo RCNEI e pelas práticas dos professores da rede municipal de ensino, não são prescrições, mas possibilidades para reflexão sobre a importância de se planejar e repensar, o espaço o tempo e os materiais utilizados cotidianamente no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências significativas e respeitando os tempos e ritmos de cada criança.

### Planejamento das Experiências de Aprendizagem e Desenvolvimento

O planejamento das experiências nas instituições de Educação Infantil seguirá as orientações deste Referencial Curricular e suas bases teóricas fundamentadas na legislação vigente e na ciência sobre a ação pedagógica no tocante à organização e intenção das práticas educativas na Educação Infantil.

O docente terá como guia este documento para planejar e desenvolver experiências baseadas nos eixos curriculares - que são as interações e brincadeiras – as quais deverão sustentar todas as propostas de ensino/aprendizagem. Oferecendo, assim, possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem essenciais para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas matriculadas nas instituições da

rede municipal.

Para isso, o currículo para essa etapa de ensino deve ter a organização do tempo e espaços sem desintegrar o cuidar e educar, para assim, incluir experiências e vivências que supram as necessidades biológicas, psicológicas e sócio-históricas/culturais das crianças. As autoras Barbosa e Horn (2001; p.68), fazem a seguinte afirmação sobre como deve ser essa organização de tempos e espaços das instituições:

O cotidiano da Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para crianças maiores e menores. Diversos tipos de atividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, higiene, o repouso, as brincadeiras – os jogos diversificados, os livros de histórias, as atividades coordenadas pelos adultos.

As autoras só afirmam e reforçam as possibilidades de promover vivências e experiências diversas e que todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças da Educação Infantil (BARBOSA e HORN, 2001, p.70). Práticas pedagógicas pensadas assim, afirmam concepções sobre educar e cuidar, que apontam e consideram as crianças como sujeitos de direitos, ativos, protagonistas e competentes. Entra então, em cena, o planejamento pedagógico que deve contemplar experiências contínuas e significativas, valorizando os interesses e atendendo às necessidades de cada criança. Sobre essa consideração e acolhimento do protagonismo da criança, no ato de planejar, Barbosa; Horn ( 2008, p. 59 ) fazem algumas considerações, vejamos:

Nesse sentido, é preciso que se reforce o olhar reflexivo docente na Educação Infantil, no qual a criança seja concebida em sua potencialidade e pluralidade, em que o professor seja comprometido e responsável pela defesa de uma experiência de infância com garantia de direitos. Quando definimos uma postura pedagógica que assume e acredita no protagonismo infantil e nos saberes e competências das crianças pequenas, assumimos um compromisso diante do novo. Um novo modo de olhar, um novo modo de compreender as ações e desejos das crianças e, sobretudo, um novo modo de se relacionar com o outro e com o conhecimento.

### O Planejamento como organizador de experiências articuladas

O ato de planejar implica a organização e preposição, pelo educador, de experiências que irão nortear as atividades a serem desenvolvidas na instituição,

segundo Fochi (2015), planejar é fazer a gestão do tempo, a organização de espaços, de materiais e de grupos. É um documento que tem como compromisso de registrar como se efetivarão os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, partindo das diretrizes e políticas públicas vigentes. Sobre o ato de planejar Ostetto ([s/d] p. 1) define como

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fórmula! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

O planejamento na Educação Infantil é um momento que possibilita o professor previamente organizar experiências diversas, projetos, etapas, ações que permitam a investigação, exploração com critérios coerentes e estabelecidos na proposta curricular da rede municipal de ensino, para o alcance do desenvolvimento e aprendizagens. Estas podem ser de cunho cognitivo, afetivo e social da criança, ou seja, tudo que for planejado deve ser um processo contínuo considerando as especificidades e as singularidades de cada criança envolvida. A ação de planejar permite ao educador oferecer múltiplas experiências e vivências no cotidiano da instituição. Sobre o planejamento de múltiplas experiências o RCNEI (1988,p.196) ressalta que cabe ao professor:

[...]planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá- los e/ou reformulá-los.

Uma proposta curricular só se concretiza se o planejamento das experiências estiver coerente com os direitos de aprendizagens estabelecidos nos documentos legais para Educação Infantil; direitos esses ajustados à realidade e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico onde a instituição está inserida. O educador deve ter intenções educativas no ato de planejar. Para Padilha ( 2001, p. 30):

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Desse modo, o planejamento torna-se uma ferramenta perfeita para a concretização dos objetivos e metas pedagógicas pensadas para esse contexto da Educação Infantil.

## A intencionalidade Educativa

As vivências na Educação Infantil organizadas por campos de experiências exigirão do educador práticas pedagógicas intencionais e significativas que potencialize e garanta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando experiências construtivas, estimuladoras, intencionalmente voltadas para ampliação das suas vivências cotidianas e construir novas formas de repertórios individuais e coletivos. As DCNEI (2010) afirma sobre como deve ser as experiências:

[...]é necessário pensar “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens.

O fato de a Educação Infantil está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC; 2017) é a forma de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e trabalhar com intencionalidade. É perceber e planejar os contextos e suas singularidades de aprendizagem no cenário pedagógico, porque essas vivências têm relacionamento, integração; e são indissociáveis, garantindo, assim, igualdade e equidade no processo de educativo da primeira infância. A BNCC (2017, p.37), define a intencionalidade educativa como:

[...] organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas”.

A intencionalidade educativa deve estar presente em todos os momentos de práticas e interações da jornada na Educação Infantil, sendo um processo reflexivo de: observar, organizar, planejar, agir, mediar, monitorar e avaliar para embasar a intenção do educador e a concretização dessa intencionalidade na prática. Sobre essa intencionalidade no ato de planejar Padilha (2001, p. 63) nos diz que:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Entende-se, portanto, que planejar requer posicionamento, por isso, intencionalidade. Não se planeja sem conhecer o porquê e o para quê das ações, assim como os impactos que elas terão sobre os envolvidos.

### Instrumentos de Planejamento utilizados nas instituições da Rede

O planejamento pedagógico das instituições de Educação Infantil da rede municipal está pautado no Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação. Sobre esse respaldo (VASCONCELLOS 2000; p.95) nos diz: “[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais.” Esse planejamento serve como base para organização e sistematização das ações dos campos de experiências em que o educador vai contemplar na sua prática pedagógica. Abaixo, apresentaremos os instrumentos do planejamento do trabalho pedagógico que são o Projeto Político Pedagógico, o Plano Anual e Plano Semanal; eles que organizam as propostas pedagógicas nas instituições de ensino deste município.

### Projeto Político-Pedagógico

É um documento legal e político-democrático porque é feito de forma colaborativa com a comunidade escolar; representa a identidade e missão da instituição elencando os valores, a partir da visão de mundo de diferentes agentes. Esse documento contém o conjunto de propostas que determina princípios, metas, medidas, prioridades, funcionamento, perspectivas e proposições executadas em um período de tempo específico, ou seja, é a materialização do currículo e como vai ser trabalhado no cotidiano da instituição, trazendo a intencionalidade educativa. É revisado a cada dois anos, podendo ser atualizado ao longo do ano letivo conforme e necessidade da instituição.

Com a aprovação da BNCC em 2017, as instituições de Educação Infantil tiveram que fazer uma revisão nos seus respectivos PPPs, para atualizá-los e adequá-los no tocante às práticas pedagógicas conforme orientam as novas diretrizes vigentes tais como: BNCC, Referências Curriculares Estaduais e Municipais. Isso, com o objetivo de que as crianças, ao finalizarem esse ciclo da Educação Infantil, alcancem as competências tanto no campo intelectual, quanto no social, físico, emocional e cultural - tão necessárias à vida - como também o seu ingresso com sucesso na próxima etapa,

o Ensino Fundamental.

O Projeto Político-Pedagógico é também um produto do planejamento, porque a cada dois anos todas as instituições escolares municipais reúnem os gestores, professores, alunos, funcionários e familiares, todos da comunidade para atualizá-lo e adequá-lo; isso significa reestruturar o currículo da rede e estabelecer propostas considerando as especificidades de onde a instituição está inserida a fim de qualificar direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pelos campos de experiências, configurando-se uma importante ferramenta para o planejamento e acompanhamento das atividades propostas pela instituição. Segundo Vasconcellos (1995, p.143):

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Sobre a ação de planejar coletivamente com os autores envolvidos, Padilha (2001, p.63), nos diz que o plano é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar." No entanto, é de fundamental importância o engajamento e entendimento de todos nessa ação, no intuito de ampliar e fortalecer o senso de pertencimento e o engajamento de todos os envolvidos; assim, garante-se também representatividade, legitimidade e sustentabilidade ao projeto. É através dele que vão ficar definidos como a instituição vai desenvolver os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC(2017), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados para a Educação Infantil.

É por meio do PPP que a comunidade escolar definirá o modo como as ações educativas serão trabalhadas com as crianças, sempre levando em consideração a realidade social, cultural e econômica em que a instituição está inserida. Nesse sentido, é essencial que o projeto seja elaborado e adaptado para atender às especificidades de cada instituição.

Competem às instituições de Educação Infantil municipais elaborar e executar, com autonomia seus Projetos Político-Pedagógicos em conformidade com as orientações legais.

Plano de Anual

Temos o Projeto Político -Pedagógico como instrumento norteador do próprio

fazer docente - porque marca a referência a longo, médio e curto prazo sobre as ações a realizar para o alcance das competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC (2017), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados na Educação Infantil.

No Plano Anual, o educador irá descrever os meios que utilizará para realizar as experiências de aprendizagem organizadas em torno dos campos, considerando o interesse das crianças, como também planejar as experiências no contexto mensal, semanal e diário, através de projetos, atividades permanentes e ocasionais. Ele terá o papel de registro sobre como o educador vai mediar situações diversas a fim de desenvolver integralmente a criança. Segundo Redin (2013, p.22):

[...]planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. A criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores... É nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer.

Ao planejar o Plano Anual, o educador deve ter um domínio sobre a Proposta do Referencial Curricular Municipal de modo a assegurar a coerência na realização das ações do seu Plano Anual, compreender de fato a organização das experiências de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a organização do tempo e materiais, métodos pedagógicos e formas de avaliação e registros sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagens.

Ao elaborar seu Plano Anual, o corpo docente das instituições vai projetar ações e metas para o ano letivo em curso que serão distribuídas em três planos de unidade, contendo em cada campo de experiência a sua ementa; os direitos de aprendizagens, os temas integradores. Da mesma forma, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, assim como aprendizagens essenciais e as orientações didáticas com base nas peculiaridades do grupo etário e nas concepções da proposta curricular definidas no Projeto Político- Pedagógico e nesta Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil.

### Plano de Semanal

A organização das experiências terá também como instrumento de registro o Plano Semanal, utilizado como um roteiro para a organização das experiências, considerando as aprendizagens selecionadas a serem realizadas durante a semana.

Esse instrumento auxiliará também a planejar os componentes que irão compor as experiências, tais como: tempo, espaço, materiais, organização de grupos e as intervenções do educador.

A realização desse Plano Semanal acontecerá às sextas-feiras, através de reuniões coletivas com os educandos, gestores e coordenação pedagógica, para a organização das experiências e atividades culturais, como também o troca de experiências, avaliação e estudo das temáticas pertinentes à Educação Infantil.

Esse instrumento conterá informações sobre as ações intencionais, coordenadas e consideradas indispensáveis na organização das rotinas nas instituições da Educação Infantil ao propor experiências de qualidade. Nele deve conter como serão os processos das experiências e vivências, ou seja, a didática, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos, os métodos e as formas organizativas para obter êxito e qualidade no que for proposto. Sobre a não improvisação nas práticas pedagógicas Gandin (1998,p.101) destaca a importância do planejamento:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.

A boa gestão das experiências depende do ato de planejar do educador; ele deve conhecer as necessidades e interesses da turma que trabalha e assim, estabelecer objetivos e metas a serem alcançados. O planejamento diário para Libâneo (1992) é entendido como uma estratégia de projeção das ações a serem realizadas, para as quais se tornam necessários momentos de pesquisa e de reflexão prévia, de desenvolvimento e, por fim, de avaliação e reconstrução dos aspectos que podem vir a ser reformulados. LIBÂNEO (2005,p.222) destaca também sobre a intencionalidade do planejamento, é o fio condutor da ação educativa, vejamos:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino.

A importância de planejar, no caso específico da Educação Infantil, é possibilitar a construção de um norte para as ações pedagógicas mantendo um foco e seguindo as intenções determinadas. Seja a longo, médio prazo ou seja um plano semanal, o trabalho do professor será mais eficiente e efetivo a partir de um plano bem estruturado.

## Avaliação na Educação Infantil: Observação, Registro e Avaliação Formativa

As DCNEI (BRASIL, 2010, p.29), estabelecem que “as instituições que se dedicam à Educação Infantil são orientadas a criar procedimentos de avaliação do desenvolvimento das crianças por meio da observação crítica e criativa de atividades, brincadeiras e interações, garantindo”:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações do cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação Infantil, transições no interior da Instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- Documentação específica que permita as famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento da aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a avaliação não deve ser considerada como um meio de constatação, mas sim como instrumento de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, auxiliará no encaminhamento de providências, no aperfeiçoamento da prática educativa; fica evidente que avaliação faz parte do ato de planejar: é por meio dela que o professor tem dados para repensar a ação educativa. Conforme afirma Jussara Hoffmann (2012):

Um dos pressupostos básicos dessa prática é mediador, não constatativo. A permanente curiosidade dos professores sobre as crianças é premissa básica da avaliação em Educação Infantil, e não a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não é capaz de fazer e de aprender. (HOFFMANN, 2012, p.25)

Portanto, avaliar, na Educação Infantil, é observar a fim de investigar as formas de aprender das crianças ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, considerando que a avaliação está intrínseca e indissociavelmente ligada à ação de educar acompanhando o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; enfim, é o agir- refletir-agir, num dinamismo circular.

Hoffmann (2012, p.13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

Então, a avaliação na Educação Infantil permeia processos, deve ser uma prática constante e pode ser concretizada a partir de roteiros de observação, pois é por meio do ato de avaliar que o educador conhece cada criança, reconhecendo seus interesses, suas motivações, bem como os potenciais de suas aprendizagens. O documento base de Educação Infantil apresenta subsídios para construção de uma sistemática de avaliação:

A avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com outras crianças. O olhar que busca captar o desenvolvimento, as expressões, a construção do pensamento e conhecimento [etc.] deve identificar, também, seus potenciais, interesses, necessidades, pois, esses elementos serão cruciais para a professora planejar atividades ajustadas ao momento que a criança vive. (BRASIL, 2012c, p.14-15)

Segundo Oliveira (2014):

Por favorecerem uma avaliação contínua e processual, os instrumentos de avaliação mais definidos por estudiosos da área são observação e registros decorrentes dela, pois respeitam a individualidade das crianças e consideram o contexto de que fazem parte.

Os registros de observação precisam ser feitos com frequência e com o intuito de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, para que a avaliação cumpra com seu verdadeiro papel que é o aperfeiçoamento da prática educativa. Assim, de acordo com Hoffmann (2012), avalia-se para conhecer e acompanhar os alunos com a finalidade de lhes oportunizar o desenvolvimento pleno. Em conformidade com os documentos oficiais as instituições de Educação Infantil, além do uso do Diário de Classe, devem criar documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimentos e aprendizagem alcançados por elas nas classes de Educação Infantil. Então a postura do professor vai além de ser um simples preenchedor de formulários, pois de acordo com a BNCC (2017, p.39), “parte do trabalho é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. ”

Diante do exposto, o Diário de Classe é um dos instrumentos de acompanhamento e registro do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da rede. Sendo que o professor e/ou a escola poderão utilizar outros

instrumentos que permitam atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças às famílias. No entanto, a organização dos registros pode acontecer de várias maneiras:

- a) **Fichário:** destinar uma folha para cada criança e anotar tudo o que ela fez que lhe chamou a atenção. Nesse fichário podem ser incluídas cópias de atividades significativas, transcrições de falas pertinentes aos assuntos tratados, suas dúvidas e seus interesses, etc.
- b) **Diário da turma:** eleger um caderno para registrar tudo o que ocorreu no dia, como a participação das crianças, suas descobertas, seus interesses, suas formas de solucionar situações-problema, entre outros. Sugerimos que, nessas anotações, o professor destaque de alguma forma os nomes das crianças, para que as respectivas informações sejam facilmente localizadas.
- c) **Fotografias, vídeos e áudios:** com o acesso facilitado à tecnologia, o professor pode fotografar ou gravar vídeos e áudios das crianças nos contextos de aprendizagem. Com esses recursos, a interação e socialização entre as crianças e entre elas e o adultos ficam evidentes e levam a práticas mais apropriadas e efetivas. As imagens e os áudios produzidos podem ser acessados para analisar ações e reações que talvez não fossem percebidas em uma observação direta, assim como podem ajudá-lo a refletir sobre a organização dos espaços e a estratégia de realização das atividades.

Contudo, é preciso agir com muita prudência para que informações pertinentes apenas ao ambiente escolar não vazem para outros espaços virtuais, expondo as crianças e seus familiares. O material coletado deve ser analisado, e alguns registros devem servir única e exclusivamente ao processo de reflexão dos professores, enquanto outros podem dar visibilidade às produções das crianças e às aprendizagens individuais e coletivas em eventos e mostras abertas à comunidade, por exemplo. Para utilizar vídeos e fotografias das crianças, é necessário obter a autorização dos familiares.

Assim, em consonância com o documento base de Educação Infantil (BRASIL, 2012c, p.14), variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, trabalhos das crianças, etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, assim como as iniciativas, as interações entre as crianças, etc. Usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica.

Sendo assim, todos os registros adotados pela rede, instituição e ou/professor ajudarão na elaboração dos pareceres/relatórios da criança que revelarão o processo de aprendizagem e desenvolvimento, as interações com os colegas, com adultos da instituição, e com os conhecimentos abordados pelas diferentes temáticas.

Lembrando que esse documento final de avaliação decorrente dos registros e anotações deve ser compartilhado com os demais profissionais da instituição, tendo em vista a ação articulada da equipe no atendimento a cada criança, bem como para o profissional que venha a assumir a turma em ano seguinte. Assim, este poderá ter informações importantes para planejar suas ações e intervenções. É de grande importância para as famílias, possibilitando-as conhecerem o que vem sendo feito na escola em relação às aprendizagens de seu filho e também aproximando-as, compartilhando o que está sendo desenvolvido na instituição escolar.

Então diante do que foi exposto, a avaliação é vista como estratégia para o aprimoramento da prática educativa onde o produto final (os pareceres /relatórios ) devem ser analisados pelos professores e coordenação verificando se os mesmos apresentam os objetivos de aprendizagem de maneira clara e evidente; se evidenciam a atuação das crianças nas atividades; se privilegiam o percurso trilhado pela criança – contemplando saberes anteriores e o quanto foram ampliados; se revelam as ações que serão adotadas desse ponto em diante, a expectativa é que os instrumentos utilizados no processo de avaliação ganhem sentido ao contribuir com e para um fazer significativo e a partir daí é que a equipe dará continuidade às reflexões visando a qualidade de atendimento às crianças da Educação Infantil.

#### A Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

A Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 da LDB 9.394/1996). Parte-se dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças de zero a cinco anos. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito humano e social de todas as crianças, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, etnia, nacionalidade, sexo, deficiência, nível socioeconômico ou classe social.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil, independentemente da

modalidade que assumam, devem cumprir o duplo papel de educar e cuidar, de forma articulada e qualitativa. Ao abordar a relação dessas duas ações Kuhlmann Jr (2000) é bastante esclarecedor ao expressar que:

A caracterização da instituição da Educação Infantil como lugar de cuidado- e- educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. [...] A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. [...] as instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido. (p. 65)

Nesse contexto, a Educação Infantil torna-se parte do processo de conhecimento rico e intenso vivido pela criança em interação com a realidade. Constitui a ampliação da aprendizagem, do desenvolvimento, do universo relacional e cultural infantil, pois “aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VIGOTSKI, 1998, p.110).

Assim, assume-se que as crianças dessa etapa educacional estão apropriando-se da realidade e essa apropriação é essencialmente coletiva, pois, nesse espaço se reúnem sujeitos diversos com informações, contextos, realidades e curiosidades distintas, que interagem entre si e com os adultos. Cabe destacar, também, que essas crianças trazem suas experiências e conhecimentos, que se revelam pertinentes ao grupo.

A inclusão da criança da Educação Infantil no Ensino Fundamental deve assegurar o seu direito de ser criança que percorre entre o mundo concreto e o imaginário, construindo exceções de forma lúdica e com autonomia. A organização de ambientes e práxis educativas para favorecer o processo de ensino e aprendizagem deve respeitar o tempo e o modo de aprender e se expressar de cada criança. Assim, é de suma importância que o trabalho pedagógico ocorra através de um planejamento estruturado com objetivos claros e intencionalidade educativa. Também é imprescindível considerar que algumas crianças não frequentaram a Educação Infantil; então, o trabalho do professor pode partir de um diagnóstico inicial para saber quais conhecimentos elas já dispõem e o que é preciso planejar para atender as suas primordialidades. Nesse sentido, Kramer (2007) nos aponta que:

Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e Ensino Fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no Ensino

Fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o Ensino Fundamental. (p.19-20)

É considerável pensar na mudança de etapa como prosseguimento: tanto a Educação Infantil como os primeiros anos do Ensino Fundamental envolvem cuidados, atenção, conhecimentos, aprendizagens, conquistas e ludicidade. Devido à faixa etária dessas crianças, que são pequenas, essa transição deve ser serena para elas e seus familiares, evitando angústia e insegurança. As crianças são construtoras de conhecimentos a todo momento; têm direitos assegurados que consideram suas necessidades de aprender, brincar, interagir, experimentar; afinal é substancial que o docente crie condições propícias para as vivências significativas e planejadas. É fundamental desenvolver ações articuladas entre as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental para que os professores, gestão escolar e toda equipe pedagógica compreendam as especificidades de cada uma, com o objetivo de estabelecer procedimentos de transição, de forma a respeitar o direito da criança e a infância.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em seu art. 10, é abordada a questão “de que as instituições devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação...” assim, os instrumentos avaliativos são registros importantes como forma de acompanhar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sobre essa vertente, a BNCC dispõe que:

[...]as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história da vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (BRASIL; 2017, p.53.).

Ainda na instância das DCNEI (2010), o art. 11 aponta que “na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”. Portanto, é fundamental que os objetivos da Educação Infantil estejam voltados para as necessidades das crianças dessa faixa etária, sem adiantar nenhuma etapa. Sobre a inserção das crianças em uma nova etapa da Educação Básica, a BNCC recomenda:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL; 2017, p.53).

Para isso, é valoroso o respeito às ideias, explicações pessoais e a forma de pensar das crianças. Nesse sentido, elas conquistarão gradualmente autonomia e segurança, apresentando, a cada provocação surgida, novas possibilidades de desempenho.

### Síntese das Aprendizagens

Levando em consideração os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC apresenta a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências como uma referência das expectativas de aprendizagem para etapa da Educação Básica. As articulações entre as sínteses devem ser buscadas e servem como parâmetros para o planejamento nas instituições.

<b>SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS</b>	
<b>O eu, o outro e o nós</b>	Respeitar e expressar sentimentos e emoções.  Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.  Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua

<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	<p>saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e</p>

	reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>



## Ensino Fundamental

“o que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BNCC, 2017, p. 13).

### Introdução

No recorte da Educação Básica do Brasil, a etapa do Fundamental é a maior, são nove anos subdivididos em anos iniciais e anos finais, que de acordo com o PNE – Plano Nacional de Educação, a determinação legal, Lei nº 10.172/2001, visa oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Discutidas desde 2004 o alargamento do Ensino Fundamental, passando de 8(oito) para 9(anos) envolvendo crianças com seis anos, assegurando “um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância” (BRASIL, p. 14) do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos, não fere a LDB – Lei de Diretrizes e Bases- quando em seu art. 23 - incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica. Nesse sentido, conforme consta no referido artigo 23:

O Ensino Fundamental da educação básica poderá organizar-se 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 ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Com base nas prerrogativas democráticas do direito à educação, a LDB em seu art. 32 determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação 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.

Objetivos esses que estarão norteando o Referencial Curricular Banzaense assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir desse documento normativo. Desse modo, considera-se que as propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil/juvenil devem acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de maneira lúdica, principalmente na transição entre a educação infantil e o Ensino Fundamental.

#### Trajetória histórica e marcos legais

O Ensino Fundamental, hoje, responsável pela formação escolar de crianças e adolescentes de seis a quatorze anos, passou no decorrer da história, por diversas modificações estruturais visando a melhoria de oferta e qualidade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4024 (BRASIL, 1961), propôs diretrizes para o então chamado ensino primário que era constituído por no mínimo quatro séries, podendo ser ampliado para até seis séries. Esse nível de ensino que corresponde atualmente como ao Ensino Fundamental, tinha como objetivo:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961).

Quanto a obrigatoriedade de ingresso nesta etapa de ensino, esta mesma lei prevê em seu artigo 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961).

Com esta Lei, a educação básica deu um importante passo no que se refere a unificação do sistema de ensino. Surge pela primeira vez, uma tímida ideia de descentralização do sistema como um todo, facultando relativa autonomia aos estados, onde apresenta linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas.

Já com a LDB 5692 (BRASIL, 1971), ocorreu outra mudança na educação básica, onde até então, tinham o ensino básico dividido em primário (com duração de 4 anos) e médio (composto por ginásio e colegial, com oito ou nove anos), ficou organizada em 1º e 2º grau, onde o 1º grau uniu o primário e ginásio, totalizando oito anos de duração, tendo seus objetivos apresentados em seu artigo primeiro:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Com a Constituição federal de 1988, a área educacional obteve diversas conquistas, inclusive em relação ao Ensino Fundamental, onde explicita no inciso I do artigo 208, o direito de todos os brasileiros a este nível de ensino ao afirmar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Tal obrigatoriedade implica em duplo dever: primeiro, o dever do Estado de garantir vagas em número suficiente para todos no Ensino Fundamental obrigatório; segundo, o dever dos pais ou responsáveis de matricular seus filhos em tal nível de ensino. (OLIVEIRA, 2007).

A LDB 9394 (BRASIL, 1996), seguindo determinações da Constituição de 1988, prevê em seu artigo 205, a educação como direito de todo cidadão, visando o desenvolvimento e preparo de todos para viver em cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho. Com relação à obrigatoriedade, tanto a Constituição quanto a LDB estabelecem os mesmos princípios. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 208 estabelece e garante o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, como dever do Estado. A LDB 9394 (BRASIL, 1996) dispõe, em seu artigo 4º, Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1996).

Com a LDB 9394, a obrigatoriedade para ingresso no Ensino Fundamental passou a ser aos sete anos de idade, aumentando para 8 anos a duração mínima, que antes era de 7 anos. Concomitante à ampliação do tempo, ampliou-se também os objetivos para esta etapa de ensino:

Art. 32º. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana

e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

No final da década de 1990, surge proposta denominada como Ciclos de Aprendizagem, quando algumas redes de ensino passam a adotar essa modalidade. De acordo com o que consta no artigo 23 da LDB 9394/96:

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se 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, ou por forma diversa de organização, em que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O município de Banzaê, aderiu a esta proposta, implantando em 1998 o Ciclo Básico de Aprendizagem – Ciclo Básico de Aprendizagem Inicial (CBAI) e Ciclo Básico de Aprendizagem Sequencial (CBAS), procurando desenvolver ações para garantir a alfabetização e reduzir os altos índices de reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo Perrenoud:

A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar que garantiria a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das suas aprendizagens. (PERRENOUD 2004, p.13)

Contudo, a organização do Ensino Fundamental em ciclos não foi, para o estado, motivação suficiente para a municipalização desta etapa de ensino. Dessa forma, para alcançar a municipalização definitiva das séries iniciais e de parte significativa das séries finais do Ensino Fundamental, o governo criou por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), onde através deste fundo, os entes públicos passariam a receber recursos proporcionais ao número de alunos matriculados. No município de Banzaê, já ocorreu a municipalização total dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2001, o Plano Nacional da Educação, Lei 10.172, estipulou como uma de suas metas para a década 2001-2010 “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem às crianças e um maior nível de escolaridade”.

Tal como a Constituição de 1988; a LDB 9394 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação apresentam como um de seus objetivos expressos, a garantia do padrão de qualidade de ensino. Assim, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos surge como uma possibilidade de melhoria da educação.

O Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica, em 2004, inicia uma sequência de encontros regionais tratando da universalização do atendimento às crianças de 6 anos e ampliação do Ensino Fundamental, metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001). Com isso, foi aprovada a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou a LDB no que se referia à idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental sem, no entanto, ampliar sua duração. Os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96 passaram a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

Art. 30.[ ]

II – (VETADO)

Art. 32o. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos [ ].

Art.87.[ ]

3º [ ]

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [ ] (BRASIL, 2005).

Contudo, as mudanças no artigo 32 da lei 11.114/2005, talvez pela rapidez com que tramitou no congresso, deixou uma lacuna que causou grandes conflitos na área educacional. Antecipou-se a entrada da criança, sem com isso assegurar mais um ano de escolarização obrigatória. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, visando minimizar os efeitos da referida Lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), garantindo que a matrícula dessas crianças aos 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14). Assim, dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos com o objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade instituindo até 2010 o prazo máximo para implantação em todos os estados e municípios.

Em 2006 o estado da Bahia, através da Lei nº 10.330/2006, aprovou o Plano

Estadual de Educação da Bahia que previa como meta a ampliar, para nove anos, a duração do Ensino Fundamental obrigatório, atendendo à clientela dos 6 aos 14 anos. O município de Banzaê, através da Resolução CME nº 02/2010 de 29 de março de 2010 regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos.

Com a obrigatoriedade legal da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, que inclui o Ensino Fundamental, o Brasil tem apresentado resultado significativo no que diz respeito à entrada da criança e adolescente na escola. Com relação às matrículas referentes ao Ensino Fundamental, este praticamente foi universalizado nessa faixa etária, contudo, isso não quer dizer que esta etapa da educação esteja realmente sendo garantida, estar matriculado não significa estar cursando e aprendendo, como afirma Cury e Ferreira (2010).

No que se refere aos direitos de aprendizagem, os resultados ainda não são satisfatórios, situação que se comprova quando observamos os indicadores de desempenho escolar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os elevados números de reprovação, evasão, distorção entre idade e série e os índices ainda apontam para a baixa qualidade da educação brasileira, sendo que expressiva parte dos alunos que completam o 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental não adquiriu habilidades básicas de leitura e matemática esperadas para cada ano correspondente.

Considerando o argumento de que universalizar a educação vai além da efetivação da matrícula, e que, portanto, é necessário que haja de fato a aprendizagem, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), reiterou a necessidade da construção de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Apesar de ser um documento recente, a ideia de uma formação mínima curricular comum às escolas de todo o Brasil já era prevista desde a promulgação da Constituição de 1988, como consta em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em consonância com a constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, reafirma a importância de que sejam definidas competências e diretrizes que assegurem aos currículos formação básica comum.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

(...) IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Passado mais de duas décadas da promulgação da constituição de 1988, somente em 2014 o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, manifestou de forma mais precisa quanto à necessidade da definição de conteúdo mínimos, apoiando-se na compreensão dos mesmos como direitos e objetivos de aprendizagem de desenvolvimento, conforme estabelece a meta 7:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Em 2015, começou o processo de construção da BNCC, e em 20 de dezembro de 2017 foi aprovada, definindo um conjunto de competências e habilidades essenciais, a serem garantidas às crianças e jovens brasileiros inseridos no processo de escolarização na Educação Básica, especialmente, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental até aquele momento.

De caráter normativo, a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental apresenta-se como referência para sistemas e redes sistematizarem seus currículos, trata-se de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação (MEC), “as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos”.

Segundo a própria BNCC, esta tem por objetivo central “garantir a educação com equidade, por meio da definição das competências essenciais para a formação do cidadão em cada ano da educação básica, assegurando a todos os alunos os mesmos direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2017).

Nessa conjuntura, o Estado da Bahia publica em 2019, o DCRB, documento base para elaboração dos referenciais curriculares baianos no qual este Referencial se apoia em suas concepções e orientações para ampliá-las, ao tempo que, insere nesse Referencial Curricular Banaense as questões próprias do município, acolhendo todas

as suas diversidades e saberes locais.

### Concepção de Alfabetização

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê, a concepção de Alfabetização abrange um processo complexo que vai para além de saber ler e escrever palavras soltas. Uma vez que, para ser considerado alfabetizado, o indivíduo precisa dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ser capaz de escrever e/ou ler palavrinhas, mas também, dar conta de sozinho, ler, compreender e produzir textos dos mais distintos gêneros com os quais teve contato e orientação/mediação sobre a sua composição, sua formatação, seu tipo de linguagem e sua intenção sociocultural. Com efeito, além de dominar a escrita, as crianças em fase de alfabetização precisam compreender que os gêneros existem com finalidades específicas que atendem a demandas sociais bem delimitadas, por isso é preciso trabalhar didaticamente as estruturas composicionais, os formatos desses gêneros, o tipo de linguagem exigido por cada um deles, os contextos sociais onde tais textos circulam, dentre outros aspectos, sem esquecer-se de trabalhar, é claro, seu contexto sociodiscursivo.

É, portanto, de suma importância que a ação didático-pedagógica exercida pelos atores escolares dê conta de deixar bem claro para cada alfabetizando/a que o uso da leitura e da escrita se dá com distintas intenções ou finalidades e, por isso, cada sujeito aprendiz, em via de alfabetização, precisa entender o que se lê e se escreve com finalidades de seguir instruções – e, para tanto, é preciso lançar mão de receitas, manuais de jogos, de montagem e uso de eletroeletrônicos ou de móveis, bulas de remédio, dentre os milhares de recursos existentes. Tais como: *para apoiar/ajudar à memória* – quando se faz listas ou se agenda algo; *para comunicar-se* – quando é preciso deixar recados, bilhetes, mensagens em Redes Sociais, enviar cartas, convites ou telegramas, *divertir-se e/ou para emocionar-se* – sempre que se lê ou se acompanha a leitura de contos, fábulas, lendas, romances, obras literárias e/ou de poemas e poesias; *para informar-se* – buscando ler notícias, consultar enciclopédias, sites, blogs e demais portais de notícias e de conhecimentos em geral; *para orientar-se no mundo* – quando se busca consultar Atlas, mapas específicos, placas e sinais que auxiliam a localização de determinados ambientes e *orientar-se nas ruas* – observando e distinguindo os sinais de trânsito, as placas, os letreiros e anúncios de casas comerciais, etc.

Ou seja, essa habilidade complexa de ler, escrever e compreender textos a partir de seu contexto de circulação exige um domínio proficiente da escrita alfabética, afinal, não se produz textos com fluência e qualidade se o aprendiz não tiver domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), compreendendo seu funcionamento, suas regras internas ou propriedades. Nesse sentido, concordamos com Soares (2003, 2016) e Morais (2005, 2012), quando esses apontam as especificidades e os pontos de contato entre alfabetização e letramento e propõem um ensino por meio do qual as crianças sejam incentivadas e mediadas para refletirem sobre a dimensão sonora e gráfica das palavras, tomando sempre a notação escrita por base e, ao mesmo tempo, desfrutando da convivência com práticas de leitura e escrita em situações autênticas e com textos de circulação social.

Na proposta adotada pelo Município de Banzaê, fica clara a defesa de um processo de alfabetização que contemple com a mesma ênfase o conhecimento da escrita alfabética e o conhecimento das linguagens e das estruturas necessárias à produção dos distintos gêneros textuais, pois, foi elaborada em consonância com as ideias de Soares (1998) e Morais (2015), que traz a seguinte contextualização:

[...] durante os três anos do primeiro ciclo, precisamos ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética – bem como para o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos – sempre na perspectiva do alfabetizar letrando (cf. SOARES, 1998). Isso implica, de entrada, reconhecer as especificidades dos conceitos de alfabetizado (aquele que domina o SEA) e letrado (aquele que pode participar, com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos), mas fazê-lo sem esquecer que aquelas duas dimensões ou frentes de trabalho do educador estão interligadas, porque são interdependentes: à medida que domina mais e mais as propriedades e convenções do sistema alfabético, o aprendiz pode participar com mais autonomia de práticas letradas. Mais uma vez precisamos nos colocar no lugar do aprendiz criança, um sujeito principiante e que, em função das oportunidades vividas na etapa de educação infantil, é mais ou menos novato nos mistérios da linguagem que usamos para escrever e da notação escrita dessa linguagem (MORAIS, 2015, p. 60).

Destarte, pautados em Soares (2016), busca-se aqui especificar com clareza o processo de aprendizagem da língua escrita (ler e escrever), além de procurar compreender, a partir das ideias da referida autora, que existem duas facetas na alfabetização: Saber proceder e desenvolver a escrita (Alfabetização=faceta linguística) e, por outro lado, o aprendizado da escrita em situações de demandas sociais (Letramento=faceta sociocultural). Por conseguinte, conclui-se que, o processo de alfabetização tem a ver objetivamente com a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e das normas ortográficas (SOARES, 2016).

Ou seja, a abordagem adotada no Sistema de Ensino Municipal de Banzaê, se distancia das abordagens de cunho pretensamente humanista e holístico<sup>9</sup>, que trata o

processo de alfabetização como uma questão de cunho psicológica e socioafetivo. Não se pode desconsiderar que, ainda que o processo envolva tais aspectos, antes de qualquer coisa, o ensino é uma prática diretiva e que carece de uma técnica, de uma forma de operar didaticamente com vistas a ajudar o sujeito aprendente a avançar progressivamente no domínio dos conteúdos relevantes, cuja finalidade é servir de ferramenta de mediação nas práticas socioculturais.

Como bem corrobora Magda Soares (1999), em sua obra intitulada *Letramento: um tema em três gêneros*, quando afirma que tornar o outro alfabetizado, isto é, alfabetizar, é, então, possibilitar ao indivíduo a apropriação do sistema alfabético da língua e da capacidade de decodificar os sinais e símbolos gráficos deste sistema. Em outras palavras, a internalização da habilidade de expressar-se através da língua escrita, codificando suas ideias em signos linguísticos e decodificando-a no processo de leitura, torna um indivíduo alfabetizado.

Ou seja, já que a língua escrita cumpre finalidades socioculturais e, por isso, se constitui ferramenta mediadora da realidade, também não se pode perder de vista que uma ferramenta carece de um domínio, de uma destreza por parte de quem a utiliza e, desse modo, é indispensável que se tenha uma técnica, uma forma metódica e didática de se operar com ela. Assim sendo, a alfabetização (apreensão do ler e do escrever) não pode perder de vista tal aspecto técnico, o que inclui especialmente o seu conteúdo basilar – o domínio dessa escrita e das suas convenções.

Desse modo, o Programa de Alfabetização do Sistema de Ensino de Banzaê, se aproxima da concepção histórico-crítica, pois, é papel do/a professor/a alfabetizador/a propor atividades que provoquem ao mesmo tempo um avanço da escrita significativa e o domínio prático da técnica que possibilita ler e escrever. É válido, portanto, esclarecer que “[...] a técnica pode ser definida, de modo simples, como a maneira julgada correta de se executar uma tarefa” (SAVIANI, 2007, p. 63); eis porque é imprescindível que a escola trabalhe com maestria os aspectos técnicos e formais da alfabetização, haja vista o domínio da língua escrita requerer sempre o uso das maneiras que a sociedade convencionou como corretas que deve proceder ao ler e o escrever.

E, para tanto, no processo de alfabetização, se constituem conteúdos relevantes o estudo das letras e de suas relações com os fonemas não apenas do ponto de vista da construção/compreensão de um sistema alfabético pela criança, mas também e, sobretudo, do domínio das relações ortográficas e das demais formalidades da escrita alfabética, as quais foram e são construídas histórica e socialmente. Tal raciocínio nos

é explicitado por Vygotsky (1979), quando pontua:

A ação de escrever exige também da parte da criança uma ação de análise deliberada. Quando fala, ela tem consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, ela tem de tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem de dissecá-la e produzi-la em símbolos alfabéticos que têm de ser memorizados e estudados de antemão (VYGOTSKY, 1979, p. 33).

Vê-se que, no processo de alfabetização é necessário ter-se objetividade e “pés no chão”, afinal, alfabetização envolve um conjunto de destrezas e habilidades – uma técnica – através da qual os/as alfabetizandos/as conseguem desenvolver o domínio sobre a tecnologia da escrita. Pois, se a escrita é vista como uma tecnologia, dentro da perspectiva de Soares (1998), é mister que a escola conceba a escrita enquanto um aprendizado cujo processamento requer saber utilizar o lápis, a caneta, o pincel, o giz, o computador, o teclado do celular, o tablete, ou qualquer outro instrumento de escrita. Uma vez que, os alfabetizandos precisam saber que se escreve com letras, que essas têm formatos e posições fixos; que a escrita alfabética se processa sempre da esquerda para a direita; que se escreve sempre de cima para baixo, que para escrever faz-se necessário conhecer a relação fonema-letra, isto é, não é possível escrever quando não se aprende as convenções da escrita.

De acordo com essa perspectiva, Morais e Albuquerque (2007), colaboram dizendo que:

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Assim, ao aportar às bases dos referenciais do município nas concepções da professora Magda Becker Soares e do professor Artur Gomes de Morais, adota-se tal postura, em virtude, das suas obras e estudos defenderem a existência de uma ideia de complementaridade entre os processos de Alfabetização e de Letramento e, ao mesmo tempo, a grande lucidez desses dois estudiosos da alfabetização em estabelecer as especificidades de cada um desses processos. Pois, tanto Soares quanto Morais são intransigentes em dizer que a alfabetização não pode ser diluída dentro do processo de letramento, haja vista esses dois processos constituírem facetas distintas no que se refere ao domínio da língua escrita.

Em suma, embora defendam a necessidade de desenvolver com competência tanto a Alfabetização quanto o Letramento, os teóricos em questão afirmam:

São dois fenômenos que têm relações estreitas, mas que, ao mesmo tempo, têm especificidades. [...] mas é preciso distinguir claramente o que é alfabetização –

a aquisição do sistema de escrita, aquisição da tecnologia da escrita – do que é letramento – o uso dessa tecnologia, o exercício das práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004, p. 7).

Ideia complementada e ampliada por Morais (2020), quando diz:

Assim como Magda Soares (2003), julgamos adequado identificar as especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento, assim como é preciso ressignificarmos a alfabetização, reconhecendo-a como necessária, como processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Interpretamos que, com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de linguística e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real (MORAIS, 2020, p. 2-3).

Claro está, portanto, que se faz necessário que educadores e educadoras se dediquem com veemência a rebater visões fantasiosas e por demais holísticas que apregoam um aprendizado da língua escrita quase que espontaneísta, visto que, muitas são as propostas e teorias que advogam um aprendizado da leitura e da escrita através de pura e simples interação das crianças com materiais escritos que circulam em vários espaços sociais. Ora, não é a escrita, como a fala, um aprendizado natural e espontâneo, carente apenas de interação, escrever e ler exigem ações interventivo-mediadoras específicas, é preciso intencionalidade e sistematização, pois, sem caminhos e orientações de cunho metodológico específico, não é possível que as crianças compreendam as relações existentes entre FALA e ESCRITA, tampouco as convenções ortográficas, as relações da pontuação com a fluência da fala e, portanto, com o tom dado ao discurso e, desse modo, com o entendimento do texto.

Como apregoam as correntes, histórico-crítica e histórico-cultural, sem dominar as técnicas de codificação e decodificação não há como ler e como escrever, mas a leitura e escrita não se restringem ao uso dessas técnicas elementares, é imprescindível que se leve em consideração a capacidade de recuperar e expressar significados e sentidos. Pois, é essa dimensão semântica e essa vertente contextual de uma sentença ou texto, seja na forma oral ou escrita, que permite aos aprendentes ingressar, de fato, no mundo da cultura letrada.

Sob esse prisma, enriquece nosso constructo, as ideias de Soares (2003), quando a referida autora toma por analogia a metáfora da “curvatura da vara”, de Dermeval Saviani (2007). Valendo-se de tal metáfora, Soares (2003) faz uma reflexão acerca dos sucessivos fracassos de crianças, sobretudo das classes populares, no processo de alfabetização, haja vista durante as décadas na qual o discurso construtivista foi tomado equivocadamente como método, apontando a predominância de uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita. Nessa concepção

holística, não se toma o sistema grafofônico como objeto a ser estudado explicita e intencionalmente, o princípio que baseia as práticas pedagógicas é a construção da escrita, como se o ler e o escrever fosse consequência de um metafísico ideário de aprender a construir, com base em experiências e conhecimentos prévios dos sujeitos aprendentes, na concepção da autora, agora, é preciso ir para o outro lado da vara.

De acordo com os muitos estudos de Soares (2003), a perspectiva holística, tanto no Brasil, como em outros países, se mostrou pouco efetiva, uma vez que, tal pedagogia espontaneísta e pouco sistemática não dá conta de mediar efetivamente à aprendizagem da escrita alfabética, tampouco de tornar os/as alfabetizando/as indivíduos competentes para ler, compreender e produzir textos e, conseqüentemente, usar a leitura e a escrita em situações reais. Frente a tais constatações, o processo de domínio da leitura e da escrita (Alfabetização) demanda outra postura, expressando uma “curvatura da vara” não para um oposto radicalismo no qual o domínio da escrita se restrinja à aprendizagem das relações som-letra e das convenções da escrita alfabética; mas que seja passível de uma reavaliação crítica que possibilite compreender o processo de alfabetização a partir de suas especificidades, ou seja,

[...] a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES 2003, p. 15).

De acordo com essa perspectiva, existem muitos entraves que comprometem o processo de alfabetização das crianças quando não se faz uso de um método didático-pedagógico comprometido em provocar uma reflexão sistemática sobre a base sonora da língua. Desse modo, é salutar desenvolver desde os últimos anos da Educação Infantil a capacidade de pensar sobre a cadeia sonora da fala e como tal cadeia reflete sobre a língua escrita. Visto que, a consciência fonológica é imprescindível para fortalecer a faceta linguística da alfabetização. Logo, ao lidar com rimas, aliterações, percepção, contagem e manipulação oral de sílabas, bem como com a percepção, distinção e localização de fonemas em distintas partes das palavras, as crianças começam a construir ferramentas muito potentes para compreender e desvendar os “segredos” do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). No entanto, trabalhar habilidades de reflexão fonológica não é o suficiente, é preciso que as ações interventivo-mediadoras dos/as docentes incluam também momentos de análise das propriedades (características próprias) do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nesse sentido, a professora Amália Simonetti Gomes de Andrade, pesquisadora da área de Alfabetização e idealizadora do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade

Certa (PAIC), no estado do Ceará, destaca a importância de se desenvolver com as crianças em via de alfabetização um conjunto sistemático e sequencial de atividades estruturantes. Tais atividades, segundo a autora, “provocam a reflexão metalinguística impulsionando o pensamento/compreensão do aprendiz”, tudo isso bem dentro de um princípio metacognitivo, no qual a criança vai desenvolvendo formas cada vez mais sofisticadas de pensamento operatório, sendo, por isso, capaz de “identificar linguisticamente, corresponder linguisticamente, classificar linguisticamente, ordenar linguisticamente, contar linguisticamente, compor e decompor linguisticamente, acrescentar e retirar linguisticamente” (SIMONETTI, 2015, p. 22).

Para tanto, a autora indica um cabedal de atividades e, chama a atenção, afirmando serem esses encaminhamentos essenciais para que o aprendiz possa descobrir/desvendar os “segredos” do sistema alfabético e, por isso, compreenda como o sistema de escrita se organiza para representar a pauta sonora da fala. Portanto, para dar conta de desvendar a “esfinge” do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é necessário, na ótica de Simonetti (2015), operar com dois tipos de atividades de análise junto aos/às alfabetizandos/as - atividades de análise estrutural e atividades de análise fonológica.

Esse binômio de atividades visa criar condições para que a criança em via de alfabetização perceba duas questões basilares suscitadas pelos estudos psicogenéticos: O que a escrita representa ou nota? Como ela representa ou nota?

As atividades de análise estrutural, em reflexão metalinguística, possibilitam ao aprendiz descobrir como a escrita se organiza – a arrumação das letras/grafemas no “interior” das palavras. As atividades de análise fonológica, em reflexão metalinguística, possibilitam ao aprendiz descobrir a composição sonora das palavras/sílabas – a relação fonema/grafema nas palavras (SIMONETTI, 2015, p. 23).

Reforçando o valor da ação interventivo-mediadora do/a professor/a alfabetizador/a, Simonetti (2015), ainda esclarece e reafirma ser necessário:

propor aos alunos atividades de análise estrutural que os façam compreender como as letras/grafemas se organizam para representar os sons da fala;

propor aos alunos atividades de análise fonológica que os façam compreender que a escrita representa os sons da fala, que as letras/grafemas são faladas/sonorizadas como fonemas (SIMONETTI, 2015, p. 23)

Enfim, é preciso esclarecer, a finalidade maior do processo da alfabetização é ler e escrever com autonomia e, por consequência, ter domínio autônomo da língua escrita, ser hábil para compreender e utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de inserção sociocultural.

Tal perspectiva metodológica pode ser comprovada no estudo longitudinal e bastante sistemático, realizado por Ferreiro e Teberosky (1985), no qual mostram que a aquisição da língua escrita é um processo que exige um forte protagonismo da criança ou de qualquer outro sujeito aprendente, já que o alfabeto não é um código e a escrita não é um processo que é aprendido por mera e simples transferência e/ou acumulação de informações.

Constata-se, portanto, que os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1985) põem em evidência que o sujeito em via de apropriação da escrita desenvolve um sofisticado esforço cognitivo no qual intenta construir uma série de hipóteses, a partir das quais busca intensamente compreender/reinventar em sua mente (conceituar) esse sistema alfabético de escrita. Trata-se de um sujeito cognoscente que percorre uma trilha conceitual que requerer uma intensa operação intelectual cuja função é capacitá-lo para responder para si mesmo duas questões basilares: Sendo a escrita um sistema com propriedades, (segredos) internos que precisam ser compreendidos e internalizados, o que ela representa (nota)? Como a escrita produz essas representações (notações)?

Acerca disso, Morais (2004), realizou um estudo bastante didático relativo às ideias psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky, trocando essas problemáticas em miúdos:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as conversões daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isso pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria essas notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o sistema alfabético funciona é preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma função metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2004, p. 26).

Como se pode perceber, os esforços de Simonetti e de Morais se dão no sentido de tornar mais factível, mais transponível e inteligível para a ação didático-pedagógica da/na alfabetização esse sofisticado caminho, desvendado por Ferreiro e Teberosky (1985), que o sujeito percorre para (re) construir/compreender em sua mente o complexo Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ao demarcar o conceito de Alfabetização que o Sistema Público Municipal de Ensino de Banzaê preconiza adotar, intenta-se explicitar as especificidades da Alfabetização como processo de aquisição e domínio da língua escrita, evitando visões

equivocadas que tendem a diluir ou mascarar a alfabetização no processo de letramento. Essa objetividade acerca da defesa do processo de alfabetização como domínio da escrita alfabética e de suas convenções segue as premissas estabelecidas na corrente histórico-crítica, que tem nos conteúdos e conhecimentos escolares uma ferramenta para compreensão da realidade e para superá-la, pois, quando a escola nega o conhecimento relevante para os sujeitos, tende a aumentar a distância entre dominadores e dominados.

Tal postura será adotada, em virtude, da natureza dialógica preconizada no modelo histórico-crítico, haja vista a valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente e, o fato de levar sempre em consideração os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, sem abrir mão da sistematização lógica dos conhecimentos, num processo que envolve ordenação e gradação para efeitos das práticas de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos relevantes. Assim, pode-se afirmar, que essas propriedades físicas das coisas e/ou objetos? E como ela representa – com letras que substituem os sons? Ou com desenhos, rabiscos, letras aleatórias, de acordo com o tamanho ou outra propriedade física do objeto?

Acerca disso, Morais (2004), realizou um estudo bastante didático relativo às ideias psicogenéticas de Ferreiro e Teberosky, trocando essas problemáticas em miúdos:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as conversões daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isso pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria essas notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o sistema alfabético funciona é preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma função metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2004, p. 26).

Como se pode perceber, os esforços de Simonetti e de Morais se dão no sentido de tornar mais factível, mais transponível e inteligível para a ação didático-pedagógica da/na alfabetização esse sofisticado caminho, desvendado por Ferreiro e Teberosky (1985), que o sujeito percorre para (re) construir/compreender em sua mente o complexo Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ao demarcar o conceito de Alfabetização que o Sistema Público Municipal de Ensino de Banzaê preconiza adotar, intenta-se explicitar as especificidades da

Alfabetização como processo de aquisição e domínio da língua escrita, evitando visões equivocadas que tendem a diluir ou mascarar a alfabetização no processo de letramento. Essa objetividade acerca da defesa do processo de alfabetização como domínio da escrita alfabética e de suas convenções segue as premissas estabelecidas na corrente histórico-crítica, que tem nos conteúdos e conhecimentos escolares uma ferramenta para compreensão da realidade e para superá-la, pois, quando a escola nega o conhecimento relevante para os sujeitos, tende a aumentar a distância entre dominadores e dominados.

Tal postura será adotada, em virtude, da natureza dialógica preconizada no modelo histórico-crítico, haja vista a valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente e, o fato de levar sempre em consideração os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico, sem abrir mão da sistematização lógica dos conhecimentos, num processo que envolve ordenação e gradação para efeitos das práticas de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos relevantes. Assim, pode-se afirmar, que essa trajetória metodológica se mostrou o mais interessante e profícuo para atender a realidade da Rede Educacional do Município de Banzaê.

Pois, na concepção dos docentes, é preciso valorizar, defender e procurar compreender os percursos do processo de letramento, bem como, criar caminhos, estratégias e metodologias para desenvolvê-lo, contudo, sem esquecer que a escrita alfabética é um objeto complexo do conhecimento e, sem dúvida, seu aprendizado sistemático propicia maior e mais produtiva imersão dos sujeitos em práticas sociais que requeiram o ler e o escrever.

Em suma, dentro de um movimento dialético e, por isso, histórico-crítico, observam-se como conhecimento relevante aspectos tais como a direção da escrita, o reconhecimento e a nomeação de letras, a relação letra-som, a variação de letras para formar uma sílaba, a troca de letras e a consequente alteração das palavras e do seu sentido, a percepção da necessidade de distintos sons e de distintas letras para formar uma dada sílaba, a necessária demarcação de espaçamentos entre as palavras para que textos e demais sentenças escritas que façam sentido, dentre outras convenções e normas inerentes à escrita alfabética.

Assim, ao chamar a atenção para a valia desses vários conhecimentos que envolvem a escrita alfabética, ratifica-se o domínio das convenções da escrita alfabética enquanto um direito de aprendizagem e, especialmente, como ferramenta de inclusão

sociocultural. Logo, enquanto um conhecimento relevante e digno de ser ensinado com competência e esmero pela escola.

Esse movimento de demarcação da ideia de alfabetização defendida pela Rede Municipal explicita-se reafirmar que não existe alfabetização sem letramento, tampouco letramento sem alfabetização. Logo, ao longo desse Referencial, o esforço se deu no sentido de o tempo todo demarcar com clareza que é possível e necessário ensinar os “segredos” que regem

o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, concomitantemente, ensinar o/a alfabetizando/a, a ler, escrever, produzir e utilizar os gêneros textuais de maneira sistemática e intencional.

Contudo, faz-se necessário reiterar, é improvável se aprender a escrita alfabética sem instrução específica acerca dos princípios (propriedades) que a regem, sendo exposto a apenas uma miríade de gêneros textuais, até porque o domínio desses gêneros também depende da aprendizagem do seu objetivo/finalidade sociocultural, da sua linguagem específica, da sua formatação, do seu estilo composicional, do seu contexto de produção e de circulação.

Por essa razão, o letramento, seja o domínio sobre a leitura, a compreensão e a produção dos distintos gêneros textuais se mostrarão mais eficiente quanto mais o sujeito aprendente tiver domínio sobre a escrita alfabética. Numa espécie de via de mão dupla, o domínio dessa escrita se tornará cada vez mais proficiente e cumpridor de seus propósitos de inclusão e de participação quanto mais o sujeito aprendente estiver motivado e instrumentalizado para imergir nas práticas de uso e circulação de textos.

Por isso, a proposta de formação que melhor serve aos sujeitos em via de alfabetização é aquela que considera as especificidades do aprendizado da escrita alfabética, como também as especificidades dos seus usos na sociedade, sugerindo, desse modo, o imperativo de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Relações e distinções entre Alfabetização e Letramento.

Na elaboração desse referencial, ao se pensar sobre os propósitos e definições dos termos Alfabetização e Letramento toma-se como base as perspectiva de Magda Soares (2003), a qual entende que essa visão holística e por demais globalizante causa certa e improdutiva confusão entre os termos, pois, ainda que os mesmos possuam forte e necessária imbricação, existem também especificidades que os diferenciam completamente. Nesse sentido, faz-se necessário procurar entender a alfabetização como uma técnica por meio da qual se adquire os domínios sobre o funcionamento do

Sistema de Escrita Alfabética (SEA), um sistema composto por uma série de regras internas (propriedades) que precisarão ser reconstruídas cognitivamente e, portanto, compreensivamente, pelo sujeito em via de alfabetização.

Pois, de acordo com esse ponto de vista, a escrita compõe uma tecnologia cujo aprendizado e domínio exige do/a alfabetizando/a incorporação/internalização de uma técnica que envolve ser capaz de grafar e reconhecer letras, utilizar o papel obedecendo aos espaçamentos e as convenções inerentes à escrita alfabética, entender a direção em que se processa a escrita alfabética, pegar no lápis, estabelecer relações entre sons e letras, entre fonemas e grafemas. Nesse processo complexo, é preciso que haja intervenção/mediação de qualidade, a fim de que a criança perceba as unidades menores que compõem o sistema de escrita - palavras, sílabas, letras (SOARES, 2003).

Por que se optou por tamanha praticidade, ao se definir a alfabetização como uma técnica?! Ora, por vezes, se torna um desserviço ao entendimento do/a professor/a alfabetizador/a essas definições de alfabetização e de letramento como elementos exatamente iguais, há uma romantização de que se pode ser letrado sem dominar a escrita e a leitura – objetos do processo de alfabetização – contudo, vivemos numa sociedade grafocêntrica, na qual a escrita e a leitura se apresentam como ferramentas de inclusão sociocultural e política e, dessa maneira, ler e escrever são capacidades decisivas para a inclusão e a participação na sociedade.

Desse modo, é premente que se leve em consideração que o domínio da língua escrita não é algo natural, haja vista a aprendizagem e o domínio do ler e do escrever demandarem investimento de tempo, esforço e a construção de caminhos interventivo-mediadores bem fundamentados e, por isso, o compromisso com a formação de professores/as alfabetizadores/as, que devem ser bem instrumentalizados teórica e praticamente para esse fazer específico e de grandiosa valia social, cultural e política.

Dentre as inúmeras contribuições de Soares (2003), deve-se destacar a sua visão sobre letramento e alfabetização. Letramento é o uso sociocultural que se faz da leitura e da escrita em práticas e contextos específicos da sociedade; enquanto a Alfabetização é a técnica e, portanto, o saber como proceder e produzir à escrita. O Letramento se configura como o uso dessa técnica no dia a dia, um uso que se faz desde as situações cotidianas mais simples e que demandam pouca formalidade, até aquelas situações mais formais e monitoradas que exigirão um maior rigor na aplicação desse uso.

Desse modo, a alfabetização deve ser entendida como técnica e, portanto, o

letramento,

[...] consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de microondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003, p. 16).

Refletindo sobre a complementaridade dos processos de alfabetizar e letrar, a autora nos diz não ser necessário “primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la” (SOARES, 2003, p. 16), afinal a leitura e a escrita (elementos basilares do processo de alfabetização) não existem como objetos intraescolares, afinal, ler e escrever são ferramentas necessárias para mediar situações do cotidiano e para dar vez e voz aos sujeitos nos processos de inserção, inclusão e participação social. A escrita e a leitura não podem ser apresentadas ao sujeito em via de alfabetização como conhecimentos e domínios importantes apenas para a escola, porquanto a vida não se resume à escolarização. "A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário (FERREIRO, 2001, p. 33).

Assim sendo, alfabetização e letramento são complementares à medida que leva em conta ser o aprendizado da escrita e da leitura algo que não pode nem deve se resumir meramente à aquisição de certas habilidades mecânicas - codificação e decodificação, domínio do uso da lauda, capacidade de utilizar os instrumentos de escrita, tais como lápis, caneta, pincel, giz, computador, etc., mas, além do domínio dessas habilidades, ser mediado para desenvolver a capacidade de interpretar, compreender, levantar hipóteses e críticas, produzir conhecimento, selecionar um dado gênero textual de acordo com uma demanda sociocultural específica. Sob esse prisma, a alfabetização envolve também ser capaz de desenvolver novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, sendo a leitura e a escrita vistas como instrumentos que são acionados a partir de demandas sociais, políticas, culturais, dentre outras.

Desse modo, é imprescindível romper com o processo de indiferenciação dos atos de alfabetizar e de letrar, pois, embora sejam complementares, não há como utilizar a leitura e a escrita nas diversas instâncias e demandas socioculturais se não se aprende a técnica – como se escreve e como se lê – uma vez que ninguém se alfabetiza por que é exposto a uma série de situações de uso da escrita e da leitura, é preciso que

esse uso seja também permeado por orientações específicas que ajude as crianças e os demais sujeitos a compreenderem como se processa a escrita e a leitura, é preciso usar a técnica, mas não há como usá-la sem antes dominá-la.

Não podemos perder de vista que,

[...] se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos (SOARES, 2003, p. 16).

Em vista do exposto, é preciso que os/as alfabetizadores/as tenham a consciência de que alfabetizar e letrar são facetas congruentes e interdependentes e, ao mesmo tempo, processos com especificidades e, desse modo, com distinções a serem notadas e consideradas. O paradigma do Alfabetizar Letrando é o que demarca bem o contexto contemporâneo, no qual deve ser contemplado o entendimento e a valorização do domínio da técnica do ler e do escrever (alfabetização) em inter-relação com o uso sociocultural dessa técnica (letramento).

Como bem nos coloca o professor Artur Gomes de Morais (2005), ao buscar diferenciar e, ao mesmo tempo, estabelecer a relação entre os processos de alfabetizar e letrar, é urgente que se desenvolvam maneiras de capacitar os/as professores/as alfabetizadores/as para “[...] ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade” (MORAIS, 2005, p. 30).

Guiados por esse espírito didático-pedagógico e teórico-prático, os Referenciais do Município de Banzaê pautam seu trabalho na diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, bem como, no compromisso moral e ético de criar condições de ensino e de aprendizagem para que os/as alfabetizandos/as venham a (re) construir compreensiva e reflexivamente o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para tal, os professores e professoras devem tomar a linha de frente no sentido de pensar, debater, compreender e construir caminhos e estratégias que os habilite a Alfabetizar Letrando e a Letrar Alfabetizando.

Rotina – Organizando o Tempo e o Espaço Pedagógico

Organizar os tempos e os espaços onde se dão o trabalho pedagógico é o

caminho mais promissor com vistas ao alcance dos objetivos previstos para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos/as educandos/as. Tal organização implica pensar com racionalidade e prover antecipadamente recursos didáticos, estratégias, atividades e encaminhamentos necessários ao bom andamento das ações que visem ao ensino e à aprendizagem. Planejar a rotina é estabelecer um compromisso político-pedagógico de modo a evitar o imprevisto e a militar contra o fracasso escolar.

Historicamente, a palavra rotina tem carregado uma semântica pejorativa, haja vista, em grande parte das vezes, tal compreensão estar relacionada com repetição, rigidez e pouca ou nenhuma reflexão. Acerca desse percurso histórico, Andréa Tereza Brito Ferreira e Eliana Borges Correia de Albuquerque, no documento intitulado *Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa*, parte integrante do material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), alertam que essa visão pejorativa de rotina tem a ver com os primórdios da nossa educação, sobretudo, em função da racionalidade técnica baseada na divisão do trabalho, a partir da Revolução Industrial.

Em uma breve e sucinta linha do tempo, as autoras destacam que nas décadas de 1960 e 1970 a rotina foi amplamente influenciada por um modelo empresarial, gerencial trazido pela pedagogia de modelo tecnicista na qual o cotidiano da classe se resumia a um conjunto de tarefas/atividades “[...] planejadas de modo a dividir o conteúdo em pequenas dosagens diárias com o objetivo de se fazer cumpri-las, independentemente do que pudesse acontecer no decorrer do processo” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012. p. 18). A concepção de rotina que as autoras apresentam, para contextualizar aquele momento da história educacional, denota uma compreensão do ensino e, conseqüentemente, da organização dos tempos e espaços pedagógicos, circunscritas à repetição e à memorização de conteúdos, como se constata na referência abaixo:

[...] a palavra “rotina” tem, no seu sentido habitual, um caráter pejorativo, porque nos faz pensar em conduta mecânica. Já falamos anteriormente sobre a importância dessas atividades do ponto de vista do desenvolvimento. — Tratam-se de situações de interação, importantíssimas, entre a pessoa adulta e a criança, em que a criança parte de uma dependência total, evoluindo progressivamente a uma autonomia que lhe é muito necessária (BASSEDAS; HUGUET; SOLE, 1999, p. 2).

Desse modo, ao validar a organização dos tempos e dos espaços escolares como categorias em torno do qual se organizam as propostas voltadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes, a proposta desse Referencial, procura evidenciar o tempo e o espaço como elementos estruturantes da

cultura escolar, já que todas as ações escolares ocorrem num espaço (sala de aula, brinquedoteca, pátio, recreio, quadra poliesportiva, laboratório, biblioteca, sala de professores, etc.), bem como, num período ou espaço de tempo (dia letivo, hora-aula, ano letivo, semana, unidade/bimestre, trimestre, semestre). Nesse sentido, a dimensão do espaço/temporal não é uma construção natural, mas algo apreendido social e culturalmente.

Segundo essa perspectiva, a rotina é visualizada como um modo simples e mais vivencial de denominar a organização do trabalho pedagógico, ou seja, um modo de organização que exige prever os tempos e os espaços essenciais para desenrolar da ação didático-pedagógica. Assim, o caráter estruturante das rotinas se desvela à medida que a previsão espaço-temporal, na qual desenrola as várias práticas educativas e didático-pedagógicas, tendem a trazer calma e a dirimir a ansiedade e a angústia sentidas pelas crianças, ou qualquer outro sujeito quando não sabem o que vai suceder cada proposta. É notório, portanto, que a introdução de uma rotina introduzida desde cedo, gera pessoas mais seguras e aptas a reconhecer suas próprias necessidades.

Na revisão histórica de Ferreira e Albuquerque (2012), o advento das ideias construtivistas de Ferreiro e Teberosky, efetivadas na década de 1980, trouxe um movimento de eivadas críticas à rotina, em função de um equívoco de interpretação do ideário construtivista, no qual, adotou-se um discurso contrário à sistematização do ensino e à programação das atividades, levando as salas de aula a se tornar um lugar de mera improvisação. As interpretações rasas e equivocadas não deram conta de compreender que o construtivismo e o sociointeracionismo reafirmavam a necessidade de se ter algum tipo de rotina para que o/a docente tenha domínio sobre “os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 19).

Pois, organizar os tempos e os espaços pedagógicos constitui uma negociação entre ensinantes e aprendentes, como constata Leal (2004),

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (LEAL, 2004, p. 2).

Como se pode ver, a rotina é o nome mais prático que se dá à organização do trabalho pedagógico, cujo desenvolvimento requer pensar/organizar tempos e espaços. Portanto, a rotina se traduz por meio do preparo de cada aula, da organização do material didático, do levantamento de diferentes recursos para mediar o ensino de cada conteúdo, assim como do cuidado da ambientação da sala. O dia a dia de um/a professor/a é marcado por uma gama de atividades que carecem ser planejadas com esmero e metodismo, a fim de que se possibilite atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos aprendentes.

Tomando base os teóricos da corrente histórico-cultural, na qual, o ser humano é visto como resultante do momento histórico, social e cultural em que se encontra inserido. O espaço escolar cresce em relevância, visto que, o desenvolvimento do educando está intimamente relacionado ao processo de aprendizagem, uma vez que as experiências vivenciadas pelo sujeito tendem a impulsionar seu desenvolvimento.

Partindo dessa premissa, o planejamento, a organização de rotinas é uma forma de estabelecer condições para a mediação pedagógica. Ou seja, ao fazer uma previsão de suas atividades, dos recursos e dos espaços de que necessitará para desenvolver as ações de ensino e de aprendizagem, o intuito maior de todo/a e qualquer professor/a é criar zonas de desenvolvimento proximal. Afinal, o planejamento de ações interventivo-mediadoras é um desejo claro de estabelecer “pontes” entre o sujeito aprendente e o objeto do conhecimento que se almeja que ele internalize. Verdadeiramente, esse “caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através da outra pessoa” (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Desse modo, a organização da Rotina para os anos iniciais do Ciclo de Alfabetização (de 1º ao 3º ano) na Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê terá como ponto de partida o domínio da língua escrita enquanto tecnologia, contemplando atividades e encaminhamentos que valorizem a comunicação oral, a leitura, a compreensão e a produção de textos como ações fundantes para a apropriação do conhecimento em todas as áreas. Claro está, portanto, que nesse momento da alfabetização cabe desenvolver na criança os conhecimentos a respeito do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para isso, é imprescindível trabalhar habilidades de consciência fonológica e as relações grafofonêmicas (relações letra-som). No entanto, não basta trabalhar a tecnologia da escrita, é imprescindível trabalhar os usos da língua escrita nas práticas sociais, pois se aprende uma tecnologia com a finalidade de fazer

uso dela. Assim sendo, a ação didático-pedagógica precisa orientar-se para ir além da compreensão do sistema alfabético de escrita, promovendo práticas e encaminhamentos que valorizem e evidenciem os significados que a escrita assume frente às demandas dessa sociedade letrada. Eis porque se reitera - alfabetizar-se significa aprender a escrita e saber usá-la em demandas socioculturais específicas.

Assim, ao longo dos três primeiros anos do Ciclo de Alfabetização, as crianças em processo de domínio da língua escrita devem ser conduzidas a partir de objetivos de aprendizagens bem específicos para cada ano, podendo algumas habilidades, serem retomadas e aprofundadas nos anos posteriores. Ao final do 1º ano, o/a alfabetizando/a já deve dominar a maior parte da propriedade do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pautadas por ações interventivo-mediadoras no início do Ciclo de Alfabetização, especialmente as relações grafofônicas aliadas às convenções da escrita alfabética.

Como explicitado no material do *Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem - Pró-Letramento* (Brasil, 2008), as convenções da escrita precisam ser trabalhadas desde o 1º ano:

Dois tipos básicos de convenção gráfica no sistema de escrita do português precisam ser compreendidos pelos alfabetizandos logo no início do aprendizado: (i) nossa escrita se orienta de cima para baixo e da esquerda para a direita; (ii) há convenções para indicar a delimitação de palavras (espaços em branco) e frases (pontuação). Por isso se recomenda que sejam introduzidos e trabalhados sistematicamente no 1º ano da Educação Fundamental, objetivando-se a sua consolidação (BRASIL, 2008, p. 25).

Segundo as explicitações, as convenções da escrita alfabética são conhecimentos primordiais para que as crianças possam imergir na cultura escrita e sejam capazes de comunicar-se através da língua escrita, bem como, utilizá-la enquanto registro de dados e informações. Pois, ainda que atinja uma hipótese alfabética de escrita já ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, as mesmas, ainda não demonstram autonomia para ler e escrever, embora escrevam num esquema de correspondência letra-som (relação grafofonêmica), tais crianças nem sempre têm domínio de uma série de correspondências som-grafia da língua materna. Até porque,

“[...] quando atinge uma hipótese alfabética de escrita, a criança ainda não domina várias correspondências som-grafia de nossa língua, muitas vezes por desconhecer os grafemas convencionais que correspondem aos fonemas” (SILVA; SEAL, 2012, p.12).

Já, no 2º ano do Ciclo de Alfabetização, é um momento de aprofundamento e consolidação das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tempo de continuar investindo em jogos, brincadeiras e atividades de consciência fonológica,

objetivando que as crianças se apropriem com mais profundidade das relações letra-som, das regularidades direcionais e espaciais da escrita. Neste momento, já se pode ampliar o estudo sobre a ortografia a língua, inserindo algumas irregularidades ortográficas, além de aprofundar o conhecimento sobre distintos tipos de letra, como consta abaixo:

No segundo ano do ciclo de alfabetização, as práticas de ensino do SEA devem, portanto, estar voltadas para a consolidação desse processo, isto é, para o domínio das correspondências som-grafia de nossa língua, de modo a que os alunos consigam ler e escrever com autonomia. Dessa maneira, torna-se necessário um ensino sistemático das relações entre sons e grafias, que, por serem convencionais, não serão descobertas espontaneamente pela criança (SILVA; SEAL, 2012, p.14).

Espera-se, portanto, que ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização as crianças da Rede consigam consolidar a alfabetização, isto é, já tenha um domínio da escrita alfabética de modo a produzir e ler textos com autonomia. O último ano do 1º Ciclo de Alfabetização é momento de consolidar aqueles conteúdos e habilidades que foram introduzidos e aprofundados nos anos anteriores; no 3º ano, é momento de ajudar as crianças para que adquiram mais fluência na leitura e maior desenvoltura na escrita.

Por conseguinte, é tempo de envolvê-las didaticamente “em situações de leitura e de produção de textos mais complexas que as que elas se depararam nos anos anteriores” (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p. 20). Nessa situação, as crianças, nesse estágio da alfabetização, já devem dominar a base alfabética do sistema de escrita, porém, caso algumas delas ainda não tenham desenvolvido tal domínio, é preciso fazer retomadas e promover ações interventivo- mediadoras para que esse domínio se dê.

No texto que tem como título, *Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do Ensino Fundamental*, que integra o documento *Currículo Inclusivo: O Direito de Ser Alfabetizado*, material formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012), as professoras Telma Ferraz Leal e Ana Lúcia Guedes-Pinto alertam para essa necessária complementação de aprendizagem da escrita alfabética, orientado que, no 3º ano é necessário organizar o tempo a fim de que:

1. Sejam planejadas situações de aprendizagem acerca do funcionamento do sistema de escrita, caso algumas crianças ainda não compreendam os princípios do Sistema de Escrita Alfabética;

2. Sejam planejadas situações de aprendizagem que ajudem as crianças a consolidar as correspondências grafofônicas (relações entre letras e fonemas), seja na leitura ou na escrita;

3. Sejam planejadas situações de aprendizagem da leitura e de produção de textos, individuais e coletivas, de modo articulado ao eixo de análise linguística;

4. Sejam planejadas situações de aprendizagem da oralidade, sobretudo em situações mais formais, de modo articulado ao eixo de análise linguística (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p. 20).

Tendo em vista o exposto, a rotina necessária ao processo de Alfabetização nos três anos do 1º Ciclo precisa envolver a linguagem oral, a linguagem escrita, a leitura, além da compreensão e da produção de texto. Sobre as quais será feita uma breve explanação.

**Linguagem:** compreendendo as atividades de desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, a área de Linguagem vai requerer quatro eixos para a estruturação da rotina, a saber:

1. **Leitura** – o desenvolvimento da leitura requer a aquisição de diferentes habilidades, dentre elas, “(I) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (II) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (III) a construção de sentidos” (MAGALHÃES et al., 2012, p. 8).

Tais habilidades estão imbricadas e não obedecem a uma hierarquia.

2. **Produção de textos** – produzir um texto é um processo que pode se desenvolver de distintos modos

[...] coletivamente, por meio de um escriba que geralmente é o professor; em dupla; ou individualmente. Quando o professor atua como escriba, ensina às crianças as diferenças entre linguagem oral e escrita, a organização das ideias, a importância de sempre revisar o que foi produzido, a desenvolverem suas próprias estratégias de registro e a se assumirem como autores (MAGALHÃES et al., 2012, p. 10).

Isto significa que, quando produzem textos, os aprendizes põem em questão suas hipóteses de escrita, negociam os modos de registro, contribuindo para as reflexões de seus pares, tanto no tocante ao sistema de escrita, quanto no que se refere às distintas formas de organização do texto.

3. **Oralidade** – igualmente os demais eixos, as atividades de oralidade precisam ser planejadas, afinal, os aprendentes precisarão se tornar hábeis no uso da linguagem oral nas práticas sociais, portanto, cabe ao/a professor/a organizar os gêneros textuais orais através de atividades sistemáticas que auxiliem as crianças em apresentações de trabalhos, participação em entrevistas, declamação de poesias e poemas, contação de histórias, etc.

Para tanto, o/a alfabetizador/a não pode perder de vista que esse “alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa ao exercício da cidadania” (MAGALHÃES et al., 2012, p. 11).

4. **Análise Linguística (apropriação do Sistema de Escrita Alfabética)** – é uma prática que necessita se articular com as demais e se refere à sistematização da alfabetização, haja vista se caracterizar por momentos e atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o funcionamento da língua e de outras linguagens, como mostra Magalhães (2012),

A apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua. O processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral (MAGALHÃES et al., 2012, p. 12).

No processo de Análise Linguística trata-se didática e reflexivamente desde o modo de funcionamento do sistema alfabético de escrita, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas, até conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais cuja função é auxiliar a construção de sentidos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros. Portanto, elementos tais como: discursividade, textualidade, normatividade são partes integrante do eixo análise linguística.

#### Modalidades organizativas da rotina didático-pedagógica

O desenvolvimento de uma rotina pode se dá a partir de vários procedimentos, estratégias e encaminhamentos. O/A professor/a alfabetizador/a precisa ter bastante clareza sobre que itens/momentos devem ser combinados com as crianças para a composição da rotina da classe, a regularidade com que tais itens/momentos devem ser praticados também precisa estar bastante explícita e inteligível para os sujeitos aprendentes, a fim de que permita que os/as aprendentes entendam em que situações se da o lê e se escreve, para que se lê e se escreve e, para quem se lê e se escreve, bem como quem lê e escreve.

É a regularidade que garante segurança, elimina incertezas, ajudando tanto professores/as quanto crianças a se organizarem internamente. A continuidade das atividades, garantida em mais de um momento e em constantes retomadas, é condição

para que as crianças comecem a desenvolver hábitos e encarem o cotidiano escolar com mais segurança, sem grandes ansiedades. Essa continuidade faz com que os/as aprendentes acabem “[...] estabelecendo hábitos, isto é, momentos reconhecíveis pela sua identidade e repetitividade” (BANDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

A repetição é própria da vida, não se pode reinventar a roda todos os dias, o cotidiano carece de certa previsibilidade para que não se promova desgaste físico, mental e emocionalmente além do possível. Por isso, “criar o mundo cotidiano é aprender o mundo, entender como ele funciona para mergulhar nele. O mundo cotidiano é um mundo aprendido na passagem da estranheza à familiaridade” (BROUGÈRE, 2012, p. 18).

Portanto, a rotina pode se desenrolar a partir de itens/momentos regulares, ou seja, retomados em mais de um momento da rotina semanal da classe, podendo assim ser desenvolvida através modalidades organizativas, tais como: Atividades Permanentes; Sequências Didáticas e Projetos Didáticos.

**Atividades Permanentes** – entende-se por Atividades Permanentes uma série de proposições, fazeres e procedimentos que se mostram essenciais para o processo de alfabetização e, por isso, precisam ocupar um lugar de regularidade na rotina da classe. Logo, tais atividades devem ser praticadas diariamente e, desse modo, terem uma periodicidade definida e um horário exclusivamente a elas destinado.

Dessa forma, o trabalho com a agenda; atividades de uso e compreensão do calendário; os momentos reservados à leitura deleite; atividades com o nome próprio; o momento da chamada; bem como, atividades e procedimentos que possibilitem reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) precisam permear todo o trabalho da classe de alfabetização, desde as atividades iniciais até a conclusão do dia de atividades letivas. Como se pode perceber, denominam-se atividades permanentes a uma gama de atividades escolares que se voltam ao atendimento das necessidades básicas de cuidados, de aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância/regularidade.

No texto *Planejamento do Ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico*, parte integrante do documento Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização, material formativo do Pacto pela alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima conceituam:

As atividades permanentes são aquelas que se repetem durante um determinado período de tempo (semana, mês, ano). A hora da novidade, presente em muitas rotinas escolares, pode ser considerada uma atividade permanente, assim como

a hora da leitura, em que a professora lê textos literários para as crianças, ou mesmo a hora da brincadeira (LEAL, LIMA, 2012, p. 12).

Denota-se que o objetivo dessas atividades, dada a sua regularidade, é a constituição de atitudes, o desenvolvimento de hábitos, etc. A propósito, ao promover o gosto de ler e escrever se exige obviamente que os/as aprendentes desenvolvam atitudes e procedimentos que, enquanto leitores e escritores, não se desenvolveriam se não a partir da prática rotineira de leitura e escrita. A reflexão sobre as propriedades da escrita alfabética e sobre o sistema de numeração, o gosto pela leitura enquanto objeto de deleite, a habilidade de consultar e compreender um calendário em sua função social, a capacidade de autoavaliação, dentre outros, só se desenrolam efetivamente com rotinas regulares de pensamento, reflexão e análise, a fim de tornar tais aprendizagens mais visíveis, declaráveis e autoconscientes.

**Projetos Didáticos** – denomina-se Projeto Didático uma forma de organização do trabalho pedagógico na qual o planejamento do tempo e dos conteúdos se dá em torno de uma situação-problema. No contexto de elaboração/desenvolvimento de um Projeto Didático, os propósitos didáticos, isto é, os objetivos-intenções de aprendizagem se mostram diretamente ligados aos propósitos sociais, o que propõe a criação/apresentação de um produto final, que pode ser um instrumento escrito, uma exposição, um evento científico-cultural, etc., sempre com foco na participação da comunidade escolar. Desse modo, deve-se compreender o projeto didático enquanto um:

“[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter.” (BRANDÃO, SELVA; COUTINHO, p. 112)

Para tanto, a pedagogia de projeto almeja ampliar as experiências e as vivências dos/as estudantes para que se atinja uma compreensão mais ampla dos conteúdos através das práticas escolares e, conseqüentemente, contextualizar o conhecimento e expandir sua visão sobre as realidades global e circundante. Desse modo, através dos projetos é possível evitar a fragmentação dos conteúdos e criar um clima entre os aprendentes de responsabilização pela própria aprendizagem.

Ainda segundo a Pedagogia de Projetos, um Projeto Didático precisa obedecer algumas etapas importantes para o seu delineamento, a saber: seleção das ideias; Cronograma; Divisão de Tarefas para início da execução; Fase de Testes e Prototipagem para validação das ideias Escolha da Temática ou Problema; Contextualização ou Investigação do tema; Brainstorming ou Chuva de Ideias; Definição de Critérios para; Desenvolvimento da Solução Final; Documentação de todas as

etapas do desenvolvimento do projeto.

1. Escolha da Temática ou Problema - é o momento inicial, no qual se faz necessário escolher um problema que carece de resposta e parece despertar interesse/curiosidade em boa parte da turma, é esse interesse comum que facilita o engajamento de mais pessoas em busca dessa solução. É de suma importância que se faça boas perguntas para a delimitação do tema/problema a ser trabalhado.

2. Contextualização ou Investigação do tema – é o momento em que se busca entender com mais profundidade o problema e, por isso, faz-se necessário pesquisar suas possíveis causas e consequências, como os sujeitos percebem tal questão no seu dia a dia, como as distintas ciências e áreas do conhecimento tratam e percebem tal questão. Esse processo pode se desenvolver através de aulas teóricas, de pesquisas de conteúdo, entrevistas, dentre outros.

3. Brainstorming ou Chuva de Ideias – após a identificação do problema e das suas causas e consequências, é preciso pensar em possíveis soluções e registrá-las. É o momento de reunir os/as aprendentes e criar situações e momentos em que precisem pensar em formas de solucionar e/ou compreender o problema levantado. Essa fase é uma das mais importantes quando se pretende desenvolver um projeto original e inovador, pois é um momento de extrair e registrar ideias, sabendo acolhê-las sem críticas nem juízos de valor precipitados.

4. Definição de Critérios para seleção das ideias – após conseguir listar as ideias para resolver a questão-problema levantada, é momento de pensar e discutir como desenvolver cada uma delas da melhor maneira, selecionando aquelas que parecerem mais viáveis ao grupo de estudantes. Por isso, é importante separar alguns momentos para uma discussão ampla de cada ideia proposta e uma listagem das motivações e consequências da sua realização. Essa é uma fase que pode ser retomada em mais de um momento, é de suma importância garantir a participação de todos e promover votações para a seleção das ideias mais viáveis.

5. Cronograma – é a parte formal do Projeto na qual são estabelecidos os prazos e dividem-se todas as atividades em etapas, determinando quanto tempo será necessário para realizar cada uma delas. No cronograma é preciso que se considere o que vai ser entregue, o prazo para tal entrega, quem são os responsáveis por cada tarefa e quais os recursos necessários para executar cada uma delas.

6. Divisão de Tarefas para início da execução – esse é um momento de conteúdo atitudinal muito forte, haja vista, que a divisão de tarefas tenha como exigência, que se considerem as habilidades e talentos específicos do grupo, levando em conta dentre os/as aprendentes quem tem mais facilidade em executar

determinadas tarefas e, num um projeto em grupo, cada sujeito com seu conjunto de habilidades e talentos é extremamente importante para o todo. É preciso que o/a professor/a conheça o grupo para delegar funções compatíveis com as habilidades e escolha alguém que possa administrar o cronograma geral, situando ao grupo quanto aos prazos. Quanto mais heterogênea for a equipe, mais chance de sucesso pois haverá vários pontos de vista para tratar e enxergar uma dada questão.

7. Fase de Testes e Prototipagem – a fase de testes é essencial quando se está planejando a forma de montagem de um Projeto Didático, é preciso levar em conta que o erro faz parte da aprendizagem e da construção de qualquer empreendimento humano, nem sempre acertamos na primeira tentativa. O processo de errar e acertar cria novas possibilidades, amplia a visão e, conseqüentemente, estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e a criatividade, gerando novos resultados. A partir da testagem, o coletivo de estudantes têm condições de, junto com o/a docente, decidir com planejamento/previsibilidade quais as melhores estratégias, metodologias e atividades a serem adotadas.

8. Solução Final (Produto Final ou Culminância) – é a chegada a certa compreensão do problema levantado, após todo o caminho percorrido, é necessário que os aprendentes consigam se certificar do que aprenderam, do quanto cresceram e conseguiram desenvolver uma solução e uma interpretação científica, crítica e contextual para o problema definido. Essa etapa costuma proporcionar aos envolvidos uma enorme satisfação. Depois da prototipagem e da validação, é hora de, junto com o grupo, focar no desenvolvimento do produto final, produto esse que revela essa vasta gama de conhecimentos e habilidades que os sujeitos aprendentes desenvolveram, devendo nesse momento ser feita a comunicação ao público das aprendizagens, que podem ser de através de produções escritas, documentários, feiras de ciências e de uma multiplicidade de eventos e formatos de cunho artístico-culturais ou técnico-científicos.

9. Documentação das etapas (Registro) – a memória é algo muito importante em todos os processos de criação humana, a escrita, a fotografia, os desenhos, as filmagens, a catalogação de objetos e materiais criados e utilizados durante as etapas de desenvolvimento do Projeto. Portanto, é essencial para que se crie um material, um documento para registro do Projeto em cada um dos seus momentos e etapas. Por isso, é importante organizar os principais tópicos e fazer breves descrições de cada ação e produção gerada em cada um desses momentos/etapas. Dedicar-se a uma boa documentação cria uma memória das ações desenvolvidas, possibilita uma reflexão sobre as medidas tomadas em cada momento e, especialmente, sobre os fazeres, habilidades e saberes apropriados, além de facilitar o processo de montagem de Projetos Didáticos futuros.

Já as Sequências Didáticas são apontadas como um conjunto de atividades sequenciadas, planejadas com a finalidade de atingir um dado objetivo didático. Pode-se organizar em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou ainda de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares.

Antoni Zabala (1988) define a Sequência Didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, p.18). No seio da prática pedagógica, promover e planejar sequências didáticas revela um modo sistemático de o/a professor/a perseguir objetivos de aprendizagem e a construção e ou o desenvolvimento de habilidades específicas através de estratégias diferentes em momentos também diferentes.

Segundo essa premissa, o desenvolvimento de uma Sequência Didática precisa seguir alguns passos:

1. Apresentação da Proposta – a primeira ação a ser desenvolvida pelo/a o professor/a deve ser a apresentação da proposta aos/as aprendentes, justificando o uso dessa estratégia, evidenciando sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Esse é o momento em que se anuncia ao grupo de estudantes o que vai ser estudado, compartilhando a proposta de trabalho com os/as estudantes, fornecendo uma visão panorâmica do processo a ser desenvolvido e explicitando os pontos de chegada. É preciso alinhar com os/as estudantes os resultados esperados e qual será a sistemática do trabalho a ser executado. É importantíssimo que o/a docente compartilhe com os/as aprendentes quais estudos e tarefas iniciais eles precisarão realizar para que a estratégia possa ser implementada na turma.

2. Definição dos objetivos/levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos – esse é um momento em que se abre espaço para que os/as aprendentes expressem o que sabem e o que pensam sobre o tema. Conhecimentos prévios são aqueles que os/as estudantes adquiriram em suas experiências anteriores, dentro e fora da escola, sobre o assunto ou tema a ser estudado. Pode-se desenvolver tal etapa através de roda de conversa, de produção textual, de dinâmicas, de entrevistas, etc. É pouco seguro apenas perguntar o que o grupo sabe sobre algo, é necessário que se utilize algum método e algumas estratégias que ajudem a perceber as dificuldades e as habilidades já conquistadas pelos/as estudantes.

Por meio da análise cuidadosa do que cada aluno expõe nesse momento inicial,

o/a professor/a terá clareza sobre possibilidades e limitações dos/as aprendentes, o que torna possível definir os objetivos da sequência didática e planejar as atividades mais apropriadas para sanar ou ao menos atenuar os problemas mapeados.

3. Definição/desenvolvimento da sequência – é nessa etapa em que o/a professor/a, considerando os objetivos de aprendizagem, pensa/elabora as tarefas, atividades e exercícios que os/as aprendentes devem executar. Para que a estratégia alcance sucesso é preciso que as atividades sejam diversificadas, mas sequenciadas, isto é, encadeadas de forma lógica e organizadas de maneira que fique garantida a continuidade das aprendizagens, focando as habilidades por estratégias e caminhamentos também diversificados.

A complexidade das tarefas e suas possibilidades de execução são elementos que exigem uma atenção especial, haja vista o trabalho didático-pedagógico estar condicionado há um conhecimento prévio dos/as estudantes e à disponibilidade de recursos. Pois, somente com um planejamento de tarefas adequadas a turma será possível alcançar os objetivos traçados e ainda desenvolver outras competências e habilidades dos alunos ao longo do processo.

4. Produção final (Sistematização/Avaliação) – tudo aquilo que foi aprendido ao longo de todas as atividades executadas passa a ser objeto de análise nessa etapa, nesse momento da Sequência Didática é possível verificar se as ações propostas foram relevantes e propiciaram alcance dos objetivos didáticos propostos. No entanto, a verificação do alcance dos objetivos propostos exige a comparação dos resultados da produção final dos/as aprendentes com o da sua produção inicial, somente assim, será possível mapear as dificuldades que precisam ser dirimidas para melhorar o aprendizado dos/as estudantes.

Como se pode perceber, nessa etapa se promove uma retomada do percurso de atividades e encaminhamentos, organizando as principais noções e conceitos trabalhados, através de registros, possibilitando aos estudantes constatar as aprendizagens adquiridas e os conteúdos que são do seu domínio e, a professores/as e alunos/as, uma visão geral do trabalho que foi feito, tendo noção dos avanços e as dificuldades encontradas ao longo do processo. Trata-se, portanto, de um momento de síntese e de divulgação dos produtos finais do trabalho. Eis porque a avaliação processual precisa acontecer ao longo de toda Sequência Didática.

Em suma, as Sequências Didáticas pressupõem um trabalho pedagógico que visa a uma aprendizagem orgânica, posto que durante um determinado período estruturado e planejado pelo/a professor/a estrutura-se um conjunto de atividades que

segue uma progressão de objetivos, habilidades e conteúdos a serem estudados. Tal estruturação também adota um caráter formativo e/ou de acompanhamento, uma vez que o/a docente pode ir planejando as atividades e encaminhamentos didático-pedagógicos a partir das respostas e dos avanços ou recuos apresentados pelos educandos no decorrer da Sequência.

Considerando-se os aspectos aqui mencionados e as reflexões até aqui empreendidas, a organização do trabalho pedagógico exige da escola e dos/as docentes um olhar e uma escuta sensíveis, no sentido de perceber a heterogeneidade dos/as seus/as aprendentes, além de um estudo cauteloso que permita conhecer modos de ensinar e modos de aprender. Para que uma rotina didático-pedagógica seja estruturante é salutar que se tenha em conta que as pessoas aprendem de forma diferente, pois têm tempos e modos diferentes de aprendizagem. Por isso, os encaminhamentos metodológicos precisam se diversificar para que se crie oportunidades para cada criança. Assim sendo, as estratégias precisam oferecer uma visão global de todo o processo de aprendizagem, além de promover a articulação dos conteúdos com objetivos, currículo, faixa etária dos aprendentes, tempo, espaço e materiais.

#### Avaliação – Mapeando conhecimentos e habilidades

A avaliação, ao longo de todo o Ciclo de Alfabetização, precisa ser encarada por todos como um processo que visa diagnosticar, mapear potencialidades e carências e, com base nos levantamentos, acompanhar efetivamente o aprendizado dos sujeitos aprendentes, focando especialmente os conhecimentos de leitura e compreensão, escrita e matemática. Ao concebermos a avaliação como processo, estamos compreendendo avaliar para além da mera aplicação de instrumentos, haja vista tais instrumentos estarem a serviço do levantamento de dados, e tais dados, por sua vez, servirem para orientar o planejamento do/a professor/a alfabetizador/a de modo a promover os avanços necessários a cada alfabetizando/a.

Assim sendo, os instrumentos de avaliação são meios de coletar dados complexos para promover um processo de apreciação (prática avaliativa) que tenha como fim basilar futuras tomadas de decisão.

Se nosso intuito é ajustar o ensino às necessidades da classe, precisamos ter um “retrato” (mapeamento) da situação de cada aluno, a fim de ver o que são conquistas ou pendências que atingem a maioria da turma, o que são necessidades de grupos e o que são de alunos específicos. Esse mapeamento permitirá planejar tanto as metas coletivas [...] como as metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma (MORAIS, 2005, p. 48).

Tal mapeamento sugerido pelo autor requer a aplicação de um variado conjunto de instrumentos avaliativos e, sobretudo, a realização de registros sistemáticos, porquanto não é possível guardar na memória tantos dados com tantas variáveis. A situação de cada alfabetizando/a é peculiar e, desse modo, o ato de registrar permite uma reflexão sobre o ensinar e o aprender a partir dos objetivos e metas traçados para o ensino em cada área do conhecimento, bem como a partir dos conhecimentos prévios de cada aprendente individualmente.

Enquanto processo complexo, a avaliação supõe uma reflexão sobre o que se levantou antes do início da ação didático-pedagógica, do que se percebeu e se fez durante e do que se deve fazer depois. Quando se adota o hábito de registrar, aquilo que desenvolvemos junto às crianças, seus questionamentos e reações quando das ações interventivo-mediadoras, acaba-se por criar um mapa através do qual será possível refazer o percurso dos caminhos e encaminhamentos didático-pedagógicos adotados. A complexidade de avaliar tem como um dos motivos a heterogeneidade que é inerente a toda e qualquer classe; nesse sentido, avaliar visando ao progresso de todos/as os/as discentes exige do/a docente “[...] uma prática cotidiana de autoavaliação e o conhecimento teórico e prático sobre os diversos tipos e procedimentos de avaliação [...]” (FONSECA, 2015, p. 25). Sob esse prisma, valer-se do registro como instrumento de avaliação no percurso da alfabetização possibilita ao mesmo tempo uma análise dos avanços de cada criança e dos efeitos da prática pedagógica posta em ação.

#### Dimensões/finalidades da Avaliação na Rede

Levando em conta a heterogeneidade das turmas e a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem, a avaliação no Ciclo de Alfabetização da Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê tem como mote a sua função diagnóstico-formativa e, por isso, precisa cumprir propósitos, tais como:

1. Facilitar o diagnóstico (Função Diagnóstica);
2. Fornecer as bases para o planejamento;
3. Melhorar/acompanhar a aprendizagem e o ensino (Função Formativa);
4. Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
5. Promover, agrupar alunos (Função Classificatória).

Portanto, na referida Rede, o processo de avaliação deve pautar-se, sobretudo, nas dimensões diagnóstica e formativa da avaliação, dada a necessidade de levantamento de conhecimentos prévios que balize a construção de um plano de trabalho voltado às carências e ao perfil da turma, bem como de ações didático-pedagógicas que tenham cunho de acompanhamento e de ajustes das necessidades individuais de aprendizagem.

Numa perspectiva diagnóstica, a avaliação ajuda professores/as e alunos/as a conhecerem potencialidades e carências para, a partir daí, se posicionarem com relação à condução das práticas educativas. A dimensão diagnóstica contribui para a construção de um projeto de trabalho focado na turma, diagnosticar implica levantar conhecimentos prévios, é uma forma de conhecer onde investir e escolher as estratégias que melhor colaborarão com o avanço de um grupo de alunos, tendo em vistas as suas carências formativas.

Nesse sentido, a avaliação em seu caráter diagnóstico

[...] constitui-se num levantamento das capacidades dos estudantes em relação aos conteúdos a serem abordados, com essa avaliação, busca-se identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes com vistas a determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas (GIL, 2006, p. 247).

Diagnosticar pressupõe um mapeamento de conhecimentos e habilidades já construídos, bem como daqueles que estão em via de construção. A diagnose dá ao/à docente condições para que venha a elaborar um plano de ensino coerente com as necessidades de aprendizagem de uma turma e de cada aluno individualmente, esse mapeamento de conhecimentos prévios

[...] tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (HADJI, 2001, p. 19).

Aliado ao diagnóstico, temos o acompanhamento e os ajustes necessários para a promoção de avanços significativos de cada aprendente e do grupo como um todo, esse acompanhamento que tem uma função de controle regulatório à qual se denomina função formativa.

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir (GIL, 2006, p. 247-248).

A dimensão formativa da avaliação constrói um entendimento das práticas avaliativas não enquanto atividades de seletividade ou de rotulação, mas numa condição de um conjunto de instrumentos variados e distintos, haja vista as capacidades dos alunos necessitarem ser apreciadas e/ou aferidas por instrumentos condizentes e coerentes com a habilidade ou destreza que se pretende apreciar. “A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001, p. 20).

A dimensão formativa ajuda o/a professor/a a fazer esse acompanhamento do desenvolvimento de cada estudante, fazendo ajustes, tomando por base o seu nível de conhecimento prévio, os avanços que conseguiu galgar e as lacunas serem preenchidas. Alguns teóricos costumam chamar essa função de controladora ou função de controle, haja vista em tal dimensão o/a docente ter a possibilidade de acompanhar pontualmente cada educando/a, permitindo que esse/a se veja e se perceba no processo, tendo condição de mapear suas conquistas e perceber aquilo que ainda precisa construir e superar. A dimensão formativa ou controladora da avaliação ainda permite que o/a professor/a se perceba no processo, visualizando a efetividade ou não das suas estratégias e de suas ações interventivo-mediadoras.

Na compreensão da Rede Pública Municipal de Ensino de Banzaê, não há como separar a função diagnóstica da formativa, pois o tempo todo o/a alfabetizador/a precisa estar atento aos diagnósticos iniciais e também àqueles diagnósticos que vão se dando ao longo do processo para, ciente desses levantamentos, fazer intervenções/mediações, ou seja, selecionar estratégias e encaminhamentos condizentes com a necessidade da classe como um todos e de cada discente

individualmente, promovendo efetivamente acompanhamento/controlado do processo de ensino e de aprendizagem (função formativa).

### Distintos Instrumentos para distintos conhecimentos e habilidades

Diagnosticar e acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem não é possível sem que lancemos mão de uma variedade de instrumentos de avaliativos, afinal, os conteúdos e as habilidades são de distintas naturezas e, por isso, é preciso que o/a professor/a alfabetizador/a saiba selecionar um ou mais instrumentos de avaliação condizente com o conteúdo/habilidade que se deseja aferir. Uma prova, por exemplo, pode ser um instrumento ideal para a apreciação de conteúdos de natureza conceitual, contudo, pode não se adequar à aferição de atitudes, a habilidades procedimentais que expressem uma prática, um saber fazer, tampouco a observar o nível de desenvolvimento da expressão oral de um sujeito aprendente.

Luckesi (2000) entende que os instrumentos de avaliação da aprendizagem não devem ser quaisquer instrumentos, mas adequados à coleta dos dados que o professor necessita para uma observação/descrição do estado de aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, é necessário se ter em conta que há uma miríade de instrumentos de avaliação, haja vista a existência de aprendizagens de naturezas diversas. Para observar e aferir a capacidade de ler com fluência e entonação, por exemplo, é preciso organizar momentos de promoção de leituras grupais e individuais, há uma diversidade de técnicas e procedimentos que servirão como vias de avaliação. A produção de texto é um excelente instrumento para apreciação da capacidade de compor e organizar ideias por meio do registro escrito, para tal, existe também distintos instrumentos, estratégias e técnicas. É preciso que, em qualquer fase da escolarização, o/a docente esteja consciente de que cada instrumento precisa ser selecionado considerando a sua pertinência com as habilidades/conteúdos que se pretende apreciar e/ou aferir.

Essa miríade de instrumentos avaliativos favorece uma melhor e mais ampla observação dos/as alfabetizandos/as e, por conseguinte, possibilita a elaboração de registros mais condizentes com os processos de cada aprendente. Se a pretensão é produzir registros escritos robustos e que forneçam informações mais qualitativas acerca daquilo que as crianças e os adolescentes estão aprendendo, é imprescindível conhecer e saber usar os vários instrumentos de avaliação, eles são lentes que ajudam a perceber as conquistas e as carências de desenvolvimento e de aprendizagem dos

sujeitos aprendentes.

Acerca disso, Leal, Albuquerque e Morais (2007) argumentam:

A diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem, assim como uma possibilidade de reflexão acerca de como os conhecimentos estão sendo concebidos pelas crianças e adolescentes (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 103).

Coletar informações variadas possibilita uma visão mais ampla dos processos de construção dos conhecimentos, um mapeamento das aprendizagens e, portanto, pistas para uma intervenção/mediação mais efetiva. Desse modo é importante considerar os distintos eixos que compõem a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, bem como a progressão de conteúdos e de habilidades a serem trabalhados ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Quando se pensa em avaliar a Língua Portuguesa há de se ter em conta que o domínio da língua materna nos anos iniciais envolve avaliar os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a ortografia; a leitura; a produção textual e a oralidade e, óbvio, eixos e habilidades diferentes vão requerer estratégias e instrumentos distintos para avaliar o desempenho dos aprendentes e promover encaminhamentos assertivos.

### Instrumentos de Observação e Registro da Aprendizagem

Os registros avaliativos da aprendizagem são instrumentos metodológicos que visam à sistematização das informações coletadas no processo de avaliação, são potenciais vias de acompanhamento do processo de desenvolvimento da aprendizagem, portanto, a serviço da função formativa da avaliação, colaborando para a composição de metas e meios para o delineamento do planejamento e das intervenções pedagógicas.

As informações colhidas a partir dos instrumentos e estratégias de avaliação são excelentes subsídios para a realização de registros, os quais auxiliam uma visão sobre as produções, os avanços e as lacunas dos/as alfabetizandos/as, como também dá condição ao/a professor/a de se avaliar e refletir sobre as tarefas, encaminhamentos e ações interventivo- mediadoras que proporciona à classe. A produção desses registros requer que os/as docentes lancem mão da observação diária das crianças em situações das quais participem durante as aulas/na escola, da análise de suas produções

individuais, da observação do seu envolvimento nas propostas coletivas, do preenchimento de fichas individuais contendo descritores de aprendizagem e de desenvolvimento, e também da utilização de outros instrumentos avaliativos, dentre eles, instrumentos que visem à autoavaliação.

Ao avaliar, é preciso que se tenha uma intencionalidade bem definida, uma clara definição de metas que apontem caminhos para o fazer didático-pedagógico e, nesse contexto, é crucial pensar e agir sobre a necessidade de adequar contextualmente os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, haja vista os/as estudantes terem trajetórias de vida, culturas familiares e comunitárias, bem como conhecimentos prévios diferentes. O/A professor/a alfabetizador/a precisa ser hábil para fazer ajustes no currículo, as propostas curriculares precisam ser personalizadas no sentido de focar nas necessidades do aprendentes a quem se destina uma dada proposta de formação.

Fazer uma contextualização do currículo em função do perfil dos sujeitos aprendentes a serem contemplados numa proposta formativa requer do/a professor/a saber para quem ensinar, o que ensinar, por que ensinar, quando ensinar, como ensinar e em que contextos e situações ensinar. “É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 101).

Como o processo educativo desenvolvido via escolarização precisa pautar aprendizagem e desenvolvimento, os registros não devem estar restritos apenas à descrição e à reflexão sobre os aspectos intelectuais/cognitivos, afinal, aprendizagem e desenvolvimento estão entrelaçados, as aprendizagens não se dissociam do desenvolvimento social e afetivo, dos aspectos físicos, o ser humano é complexo e, desse modo, aprender e desenvolver-se caminham de mãos dadas.

Assim sendo, as fichas de acompanhamento e demais instrumentos de registro precisam contemplar em sua composição aspectos cognitivos (aquilo que está sendo aprendido ou o que foi aprendido pelo/a estudante); aspectos sociais (como é a relação com os colegas individualmente, em grupo, bem como com os adultos que trabalham na escola); aspectos emocionais (como tem lidado com as adversidades e emoções em sala de aula); aspectos físicos (item importante a ser considerado no parecer descritivo na educação infantil, descrevendo como é sua coordenação motora e o seu desenvolvimento da expressão corporal). Cada descritor de aprendizagem e de desenvolvimento serve para que o/a professor/a tenha critérios, aspectos relevantes que eduquem seu olhar no momento em que se propõe a registrar avanços, conquistas

e perspectivas dos/as aprendentes.

Contudo, o registro pressupõe um processo de observação e essa observação requer uma educação do olhar, no sentido de ter um propósito claro, de ter critérios que sirvam de guia para aquilo que vai ser tomado como relevante quando da observação. Como requisito para a produção de registros escritos e reflexivos, “[...] a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante (WEFFORT, 1995, p. 13)”. Observar requer estudo, escuta atenta e sensível, visão de avaliação enquanto instrumento que serve para comunicar, ou seja, enquanto veículo de melhoria e aperfeiçoamento da ação pedagógica. Do/a docente, a observação “exige colocar em ação um processo investigativo, pois se trata de um instrumento de pesquisa, não de confirmação de ideias pré-concebidas que serviriam apenas para trazer exemplos do que ele já sabe” (OLIVEIRA, 2012, p. 365).

Estabelecer critérios e/ou indicadores que guiem a observação é de suma importância na concepção de Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 187), porquanto, “[...] para aprender a observar, é útil dispor de instrumentos e de referências que ajudem a manter claro o que se quer observar e serve de guia para planejar e prever as situações que serão propostas”.

A observação, o registro e a reflexão compõem uma tríade que retrata uma perspectiva formativa da avaliação, essa tríade conduz a um acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento de cada estudante e, por isso se materializa por meio de relatórios e pareceres descritivos e reflexivos. Fichas e roteiros de observação costumam compor os diários de classe da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização, em tais fichas ou roteiros há um conjunto de descritores de aprendizagem e de desenvolvimento, justamente no intuito de oferecer dados relevantes para compor os relatórios ou pareceres.

Na concepção de Villas Boas (2008), a utilização de relatórios constitui uma possibilidade viável de organizar, sintetizar e bem aproveitar as distintas informações oferecidas pelos procedimentos avaliativos acerca das aprendizagens dos estudantes de modo coerente para professores, pais e alunos. Não se pode ser ingênuo, o fato de se utilizar a observação e o registro não garante que a avaliação seja inclusiva e voltada para o processo.

Ora, o relatório ou o parecer descritivo podem ter uma função classificatória ou formativa; definir com clareza o porquê, o para quê, o quê, quando e como avaliar e registrar fazem toda a diferença no tocante à definição de qual concepção de escola e

de avaliação se busca construir e, por isso, qual será adotada na produção do relatório ou parecer. A forma de conceber a escola e o processo de avaliação terá interferência direta sobre o que se tomará como relevante acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. É lúcido considerar que, por seu dinamismo, a aprendizagem não é passível de ser traduzida completamente a partir de instrumentos de avaliação e por pareceres descritivos, por meio da avaliação tem-se a possibilidade de se levantar indicadores do que o/a aprendente sabe, mas é válido e prudente considerar que tais registros e instrumentos podem partir de princípios falsos.

Na Rede, tem-se como base de acompanhamento e registro das aprendizagens e do desenvolvimento instrumentos como: Acompanhamentos e Registros Descritivo-reflexivos, Portfólios e Autoavaliação.

#### Acompanhamentos e Registros Descritivo-reflexivos

Tomando a avaliação como um instrumento de investigação capaz de levantar/mapear dados que possibilitem uma descrição significativa e reflexiva acerca do percurso de aprendizagem dos/as aprendentes, as fichas de acompanhamento e de registros descritivos trazem na sua composição uma série de critérios que tanto se prestam ao planejamento de situações didáticas, quanto ao acompanhamento da evolução e das carências de cada educando/a aluno de forma orientada.

A professora Jussara Hoffmann (2012) afirma que o registro das observações diárias da turma ou das crianças individualmente é o primeiro passo para que se construa o relatório avaliativo. Anotações, fotografia e vídeos podem ser boas alternativas para realizar os primeiros registros. Após isso, diz a autora, o professor precisa retomar esses registros para, então, atribuir significados e construir a narrativa que retratará o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ou do grupo.

Hoffman (2012) realça a dimensão formativa ou reguladora do registro:

Ao elaborar o relatório/síntese, o professor reúne dados e reflexões sobre as crianças, repensa sobre as ações educativas desenvolvidas e atribui novos significados ao contexto vivido. Isto é ele tem a oportunidade de rever de onde partiu, analisando procedimentos didáticos, sua forma de interagir com as crianças, os entraves do processo, etc., podendo então decidir sobre a continuidade de suas ações. Nesse sentido, fazer o relatório contribui para o seu próprio aperfeiçoamento docente (HOFFMANN, 2012, p. 140).

Sendo assim, os acompanhamentos através de registros escritos constituem uma ação formativa também para o/a professor, pois “[...] mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.” (FREIRE, 1996, p. 41). O que transforma o parecer ou o registro descritivo em avaliação é o trato que é conferido às informações nele contidas, o registro é um instrumento de avaliação, a avaliação em si é a manifestação de um olhar acurado, de um olhar reflexivo, de uma atitude analítica e com perspectiva de encaminhamentos. Uma proposta avaliativa pautada em pareceres descritivos ou relatórios avaliativos se sustenta em práticas que visam narrar/descrever comportamentos, capacidades, saberes e habilidades e/ou destrezas, trata-se de uma construção menos comparativa, singular com um caráter subjetivista, haja vista focar cada sujeito aprendente em seu próprio percurso de aprendizagem e de desenvolvimento.

Por focar no desenvolvimento progressivo dos/as aprendentes, os instrumentos de acompanhamentos e registros descritivo-reflexivos são boas alternativas também para que os pais tenham uma devolutiva sobre os progressos que os/as filhos/as vêm conquistando, bem como sobre habilidades, conteúdos ou aspectos do desenvolvimento nos quais precisarão de mais e novas ações interventivo-mediadoras.

## Portfólios

Como instrumento reflexivo de registro e avaliação, o portfólio se configura de modo pragmático enquanto uma compilação de documentos, instrumentos, atividades, desenhos, e uma gama de outros dados selecionados em função da sua representatividade em relação ao trabalho didático-pedagógico que vem se desenrolando numa dada classe ao longo de um ano letivo. Nesse processo, cada estudante constrói o seu portfólio sob orientação do/a docente, tomando as atividades, exercícios e demais produções já desenvolvidos.

O portfólio pedagógico também constitui um registro da avaliação de desempenho, nesse instrumento se pode encontrar um conjunto de atividades realizadas em classe pelo/a docente, através de tais atividades discentes, docentes e pais podem ter uma visão bastante qualitativa das aprendizagens conquistadas e, especialmente, a possibilidade de os aprendentes visualizarem as estratégias utilizadas e os processos em que se deram seu percurso de desenvolvimento. Quando planejado com critério e aplicado com estudo, o portfólio pedagógico se constitui um material que

muito pode auxiliar o/a docentes na análise mais assertiva do desempenho dos/as alfabetizando/as e das dificuldades encontradas em sala.

Hernandez (2000) define o portfólio enquanto:

[...] um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNANDEZ, 2000, p. 166).

Instrumento bastante utilizado por fotógrafos, desenhistas, arquitetos, jornalistas, artistas plásticos, dentre outros, para registrar ordenadamente uma coletânea organizada de trabalhos executados em um determinado período de tempo, nos espaços escolares, o portfólio teve a sua função ressignificada, ganhando um papel mais amplo. Tal coletânea tornou-se um instrumento de avaliação, o qual dá visibilidade ao conhecimento apreendido, propicia reflexão sobre os processos vivenciados, e põe em evidência os elementos múltiplo que caracterizam e fazem parte do desenvolvimento dos/as aprendentes. Não se trata de uma mera amostragem das atividades, no processo de alfabetização, os portfólios são excelentes norteadores do trabalho docente, haja vista propiciarem ao/à alfabetizador/a visualizar cada passo dos/as alfabetizando/as rumo ao domínio da escrita. Por sua dimensão diagnóstico-formativa, os portfólios permitem aos/às professores/as perceber com clareza as necessidades de cada criança e, assim, planejar novas ações pedagógicas. Além do mais, portfólios pedagógicos de anos anteriores, contendo coletâneas de produções textuais, atividades escritas, desenhos, anotações dos/as estudantes, etc., podem ser tomados como referência para orientar as ações didático- pedagógicas nos próximos trabalhos.

Com efeito, os portfólios pedagógicos não podem ser compreendidos como meros envelopes, classificadores ou pastas onde se selecionam e ordenam atividades e exercícios, “é importante pensar que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e colocá-las num formato para serem apresentadas, mas refletir sobre o que foi aprendido e sobre as estratégias usadas para aprender” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 104).

Quando cada aprendente faz a seleção de atividades, seguindo as orientações do/a professor/a, tem a possibilidade de, a partir dos trabalhos e exercícios que realiza, perceber seus progressos e lacunas, observando alguma habilidade, conteúdo ou saber em que obteve saltos qualitativos num dado período de tempo. Logo, a prática de produzir e compor portfólios tem a virtude de familiarizar o/a estudante com a prática de autoavaliação, uma vez que esse sujeito aprendente desenvolve uma atitude reflexiva perante o seu desempenho.

Ao longo do processo de alfabetização, o portfólio mostra ao/a alfabetizando/a passos minuciosos do seu processo evolutivo. Muitos/as deles/as ficam bastante surpresos/as e entusiasmados quando percebem o quanto avançaram e o quanto vêm progressivamente aprendendo. Alegram-se ao verem suas primeiras escritas, a pouca definição do seu traçado de letras, relembram intervenções do/a professor/a, questionamentos lançados, riem dos seus desenhos, apresentam outros argumentos e dados para os textos produzidos.

Leal, Albuquerque e Morais (2007) alertam que para fazer a seleção das tarefas que deverão compor os portfólios estudantes e professores precisam revisitar as situações nas quais os trabalhos foram produzidos e fazer um retomada de conceitos que foram trabalhados. Ao procederem à seleção das produções que constarão no portfólio, tanto os estudantes quanto os professores precisam revisitar as situações em que os trabalhos foram produzidos e retomar os conceitos trabalhados. Para os autores, o portfólio deve ser compreendido como “um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 104). O portfólio não é um fim em si mesmo, como vimos afirmando até aqui, não se pode reduzir o processo de avaliação ao instrumento, o relevante é aquilo que o estudante aprendeu ao construir o portfólio, enquanto instrumento de avaliação ele constitui um meio para se atingir um fim.

Como se pode perceber, o portfólio é um instrumento que se presta como excelente *feedback* para discentes, docentes e pais, trata-se de um instrumento vivo de avaliação e de acompanhamento da aprendizagem. Por seu caráter formativo, mostra-se inacabado, posto que está sempre em construção, traz em si uma natureza reflexiva, evidencia uma concepção de ensino e aprendizagem, tornando-se metaforicamente uma fotografia investigativa de todo o processo educativo.

### Autoavaliação

No desenvolvimento da ação didático-pedagógica, entendemos autoavaliação como um mecanismo que visa dar incentivo ao/a estudante e ao/a professor/a para pensar na sua situação frente aos desafios que se apresentam no cotidiano do ensino e da aprendizagem, refletindo sobre sua performance ante as atividades propostas, o desenvolvimento de habilidades e o domínio de conteúdos e saberes requeridos pela

escolarização em relação com as demandas sociais, além de questões referentes a seu desenvolvimento pessoal e social.

O processo de autoavaliação tem como intenção basilar a inserção do/a aprendiz como parte ativa de seu processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas, inclusive na avaliação. O costume de autoavaliar-se desenvolve nos sujeitos aprendentes a capacidade de autorregulação, isto é, a capacidade de gerenciar comportamentos, pensamentos e sentimentos, adotando uma postura crítica, responsável e autônoma para com sua própria aprendizagem. Rosário (2004) e Bandura (2008) definem a autorregulação como controle e regulação que os próprios estudantes desenvolvem e exercem sobre seus pensamentos, sua cognição, seus afetos, motivações, comportamento e ambiente em função de objetivos acadêmicos.

No Ciclo de Alfabetização, é necessário que o/a professor/a alfabetizador/a propicie às crianças momentos recorrentes em que possam pensar sobre como estão indo nas aprendizagens, no desenvolvimento socioafetivo, na capacidade de participar e cooperar, no entendimento das consignas pedagógicas, enfim, no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social. Muitas podem ser as formas de inserir a autoavaliação no cotidiano da classe de alfabetização, desde a aplicação de entrevistas ao grupo e individualmente, aplicação de questionários, fichas com questões objetivas e abertas, bate-papos que propiciem que as crianças falem como estão se percebendo no processo formativo, sempre contemplando o binômio aprendizagem-desenvolvimento.

Como no Ciclo Inicial de Alfabetização as crianças tendem a não apresentar tanto domínio da escrita, é importante organizar momentos e estratégias em que se possa utilizar a expressão oral, fichas com carinhas para a autopercepção do desenvolvimento socioemocional e de desempenho nas tarefas propostas, fichas com questões objetivas que possam ser lidas pelo/a docente e marcadas pelos/as aprendentes, roteiros de entrevista nos quais o/a professor/a vai lançando questões e os/as estudantes vão respondendo, conforme se percebem no processo.

Desse modo, a autoavaliação compreende instrumentos que lancem mão de análise oral, escrita e/ou pictórica, em formato livre, que o/a estudante faz do próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento. É importante entender que a prática de autoavaliação deve ser inserida desde cedo para que o sujeito aprendiz se acostume precocemente com a ideia de se perceber no processo, desenvolvendo autonomia, autocrítica e capacidade de automonitorar-se. Contudo, faz-se necessário

ir progressivamente oferecendo instrumentos em nível crescente de complexidade. Pode-se iniciar já na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com a identificação por carinhas, passando depois para um quadro com opções para pintar ou assinalar, até chegar a pequenos formulários para a escrita do aluno sobre seu processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre seu desenvolvimento pessoal e socioafetivo, os instrumentos devem ir se ampliando ao longo dos anos que a criança avança na escolarização e na compreensão do que é autoavaliar-se.

Nesse processo, é interessante e recomendável que docente e discente dialoguem sobre os itens que vão ser avaliados, convém não misturar itens que se refiram a conteúdos com itens relativos a comportamentos, atitudes e condutas, bem como com aqueles que se voltem para procedimentos e estratégias de aprendizagem.

É importante que os conteúdos sejam avaliados logo ao final de cada tema, acumular informações por um longo período, deixando para promover autoavaliação só ao final de um bimestre, semestre ou ano letivo, pode fazer com que a autoavaliação não cumpra o seu papel de criar condições para que o/a estudante analise suas aptidões e atitudes, pontos fortes e fracos e que o/a professor/a utilize tais informações para redimensionar seu planejamento.

Por isso, defende-se aqui que a “autoavaliação já deve ser explorada neste momento nas séries iniciais para que, o aluno seja capaz de parar, pensar, concluir e continuar a escalada de conhecimento” (SANT’ANNA, 2011, p. 33) e, na sequência, o/a professor/a alfabetizador/a possa implementar as intervenções pedagógicas necessárias para que cada aprendente progrida na aprendizagem. Afinal, refletir acerca do próprio desempenho é um artifício eficiente para o/a estudante habituar-se e aprender, a identificar e corrigir seus erros e, nesse processo, o/a professor/a é figura essencial.

### Avaliação das aprendizagens no Ensino Fundamental

Os processos de avaliação da aprendizagem para essa etapa de ensino seguem os pressupostos gerais já descritos em item anterior, em que o foco desse aspecto do contexto educacional deve estar voltado para o estudante e orientado sob o questionamento se os resultados da aprendizagem são satisfatórios. Nessa perspectiva, a avaliação prevista por esse Referencial precisa ser um elemento que atue de modo a direcionar a construção do conhecimento dos estudantes ao mesmo

tempo em que será fator preponderante para tomada de decisões sobre as práticas pedagógicas ou estratégias didáticas. Dito de outro modo, o percurso avaliativo para essa etapa servirá para retroalimentação das práticas pedagógicas e/ou redimensionamento do processo pedagógico.

Em termos conceituais, a avaliação da aprendizagem deve estar condizente com os objetivos educacionais vigentes que segundo Pedro Demo, seus critérios, que são condicionados aos resultados, se subordinam as finalidades previamente estabelecidas sem qualquer prática. Para Luckesi (2005), a avaliação se dá através de diagnósticos que servem para melhorar a intervenção pedagógica no processo de ensino aprendizagem, e prega que a avaliação deve ser inclusiva permitindo ao estudante progredir e o auxiliando nesta tarefa, promovendo neste caso, uma ação dialógica entre docente e discente que se dá durante todo o processo pedagógico.

Decorre daí a necessidade de compreender o processo de ensino aprendizagem como um todo, para que a avaliação não se configure como um momento à parte ou descolado do dia a dia das aulas. Mais que isso, entender que os tempos contemporâneos impõe uma praxis concatenada com a democratização das relações pedagógicas. Desse modo, reafirma-se nesse Referencial os aspectos e práticas democráticos no processo educativo e compreende-se também que esse é um caminho profícuo para a construção de um projeto de educação em que seja garantido nele o direito à aprendizagem.

Em se tratando da perspectiva teórica que embasa esse posicionamento, reconhece-se como fundantes as palavras de Hoffmann (2008, p. 17), quando expressa que a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (HOFFMANN 2008, p. 17)

Nessa abordagem e voltando o olhar para a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica, a perspectiva desse Referencial Curricular é que se tenha um processo avaliativo cada vez mais próximo do estudante, levando-se em consideração as práticas que incluam nessa avaliação da aprendizagem, questões como auto avaliação e participação dos estudantes quanto aos parâmetros estabelecidos, situações pedagógicas de portfólios, diários de bordo e outros instrumentos necessários para alcançar os objetivos de aprendizagem observando-se as diferenças individuais e coletivas. Além disso, a relação do professor com os estudantes é elemento

fundamental e devem ser priorizadas paulatinamente enquanto caráter formativo que a avaliação apresenta.

Com base nas especificidades de cada etapa de ensino, os processos avaliativos aos quais serão submetidos os estudantes do Ensino Fundamental se darão de forma a identificar os avanços e as dificuldades do público dessa etapa a fim de que a comunidade educativa, professores, equipe gestora e demais envolvidos no processo possam superar os entraves ou obstáculos para transpô-los no intuito de melhorar os aprendizados de todos os estudantes. É nesse prisma que a avaliação no Referencial Curricular Banzaêense deve ser encarada, ou seja, como uma possibilidade concreta de reflexão e ação garantidora dos direitos de aprendizagens dos cidadãos Banzaêenses.

#### Avaliação - 4º e 5º Ano

A avaliação deve estar presente em todos os momentos no processo de ensino e aprendizagem, sendo parte integrante na metodologia adotada pelo professor e não apenas como um instrumento quantitativo. Dessa forma, a no 4º e 5º ano servirá como um mecanismo norteador que auxilia o professor no planejamento das próximas estratégias que serão desenvolvidas durante esse processo. Além de demonstrar o nível de aprendizagem do aluno, a avaliação também serve como um medidor de desempenho para o próprio professor, pois demonstra se a metodologia adotada foi satisfatória para alcançar o objetivo proposto. Sobre esse ponto o DCRB afirma: “portanto, a avaliação permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, inclusive ainda não explorados, para que sejam cotidianamente (re) construídos como parte de um processo coletivo, dialógico, complexo, realizado por pessoas com expectativas, compromissos, conhecimentos, prática e desejos coletivos”. Ainda sobre esse assunto o mesmo documento complementa: “a avaliação do desempenho escolar tem como objetivo diagnosticar o desempenho dos(as) estudantes das redes de ensino e subsidiar a definição e o acompanhamento de políticas públicas educacionais.” Diante disso, esse documento almeja garantir os direitos de aprendizagem das turmas do quarto e quinto ano dos anos iniciais, chamando a tenção das escolas para os procedimentos avaliativos desenvolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem, que devem levar em consideração o aluno como um ser global, a partir das seguintes dimensões: social, física, emocional e cultural. Dessa forma, a escola

estará auxiliando o aluno para gerenciar suas emoções e conseqüentemente, alcançar os seus objetivos.

Além da participação efetiva dos alunos nas avaliações externas, a Secretaria Municipal de Educação estará desenvolvendo simulados periodicamente, com o objetivo de auxiliar no planejamento das ações programadas no plano de ação, que são realizadas em todas as escolas para garantir a aprendizagem dos alunos da rede. Esses resultados uma vez tabulados e servem como instrumento norteador para a reformulação do planejamento existente, pensando em estratégias específicas de acordo com cada necessidade apresentada. Sobre isso o DCRB diz: “bem como um instrumento indicador de informações e situações que contribua para redirecionar trajetórias, apoiar tomadas de decisões, contribuir para a formulação de projetos pedagógicos, subsidiar e orientar no acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças”.

No segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano), bem como, nos anos finais do Ensino Fundamental (6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano) a avaliação das aprendizagens dos alunos deverá ser realizada através de instrumentos diversificados e as verificações de aprendizagens registradas sob a forma de nota. Esses instrumentos compõem o planejamento do professor de acordo com os objetivos propostos. O mesmo documento traz em seu art. 4<sup>o</sup>: “a avaliação, portanto, deve ser pensada como um processo dinâmico e sistemático que orienta e acompanha o desenvolvimento pedagógico do ato educativo de modo a permitir seu constante aperfeiçoamento”.

Essa resolução citada anteriormente, apresenta normas e procedimentos para a Reorganização do Tempo Pedagógico das Escolas da rede Municipal de Banzaê, apresentando algumas sugestões pedagógicas para auxiliar o professor no seu planejamento e descreve como essa avaliação quantitativa pode ser pontuada de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, o mesmo documento propõe que a avaliação qualitativa deve ser realizada levando em consideração alguns critérios para efetuar essa pontuação.

Embasados nos documentos existentes e levando em consideração os projetos políticos pedagógicos de cada escola, o professor junto com o corpo escolar planejam as atividades e conseqüentemente, acompanham o desempenho dos alunos através de instrumentos avaliativos diversos que auxiliem no processo de aprendizagem.

## Avaliação - Anos Finais

Na concepção de Luckesi (in Libâneo: 1992) “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho”, de modo que reconhecer os diferentes caminhos dos educandos significa fundir competências específicas, objetos de conhecimento e expectativas de aprendizagem de forma significativa, perceber a avaliação como um processo contínuo que perpassa o *saber, saber fazer e saber ser e agir*.

Partindo do pressuposto que a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005) enfatiza o papel político da educação, o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondam aos seus interesses. Assim, o processo ensino - aprendizagem é entendido como o ato de produzir, mediando, aproximando e dialogando entre formas de ensino do professor e percursos de aprendizagens dos alunos.

Nesse Referencial, a avaliação da aprendizagem, configura-se uma avaliação processual, contínua, diagnóstica e formadora, onde no Ensino Fundamental-anos finais, ela deve resultar da construção da responsabilidade com o coletivo, enfatizando o protagonismo juvenil. Acima de tudo, deve estar coerente com os princípios de aprendizagem e da prática pedagógica adotada pela escola, afinal “a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. (SAVIANI, 2007, p. 420)..

No primeiro momento avaliativo do componente curricular, o professor deverá utilizar instrumentos diversificados, como trabalho de pesquisa, seminários, atividades desenvolvidas em grupo, entre outros, definindo o valor de cada um deles gerando nota 3,0 (três), resultante do somatório dos valores obtidos pelos estudantes em cada instrumento.

No segundo momento avaliativo do componente curricular, o professor deverá utilizar prova com valor 5,0 (cinco).

No terceiro momento, as pontuações atribuídas aos aspectos qualitativos, relativos às avaliações atitudinais e procedimentais, terão registro em forma de notas expressas no valor máximo de 2,0 pontos, sendo explicitadas aos alunos em sala de aula, levando em consideração os critérios:

I – Assiduidade (presença em sala de aula)

II – Participação (postura de atenção, acolhimento e envolvimento com as atividades propostas)

III – Atitude (procedimento que leva a um determinado comportamento indispensável à formação cidadã)

IV – Valores (postura ética, respeito, disciplina, autonomia e solidariedade que determina a forma como os alunos se comportam e interagem com todos que integram a comunidade escolar e com o meio ambiente, entre outras especificidades das áreas do conhecimento)

V – Auto avaliação

A média da unidade é o resultado da somatória de todas as notas obtidas pelo (a) aluno (a) ao longo de cada unidade.

### Recuperação

A recuperação da aprendizagem é direito do (a) aluno (a), sendo ofertada ao longo das 3 unidades, de forma paralela, devendo ser planejada considerando as datas limites de cada unidade;

Os estudos de recuperação tem por objetivo eliminar as insuficiências do (a) aluno (a), devendo ser realizadas com orientação e acompanhamento específicos;

Os estudos para recuperação da aprendizagem deverá garantir as (aos) alunas (os) que não tenham demonstrado apropriação do (s) conhecimento (s) novas oportunidades para aprendê- lo (s).

Na recuperação paralela os (as) alunos (as) terão a possibilidade de recuperar aprendizagens, e como consequência, a possibilidade de recuperar a nota referente da prova escrita, sendo atribuída nota 5,0 (cinco) em substituição à essa nota da unidade. A nota obtida pelo(a) aluno(a), se for maior que a nota que ele obteve na prova escrita da unidade, será somada a pontuação que o(a) aluno(a) obteve nas outras avaliações que o mesmo realizou no decorrer da unidade. Vale ressaltar que a avaliação paralela deverá ser realizada por componente curricular, de forma específica, não sendo permitido a realização de “provão”.

O (A) aluno (a) que, ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 5,0 será obrigatoriamente, ofertada pela escola uma oportunidade final.

A recuperação final deverá contemplar os objetos de conhecimento estudados pelo aluno durante o ano letivo. Caso a nota da recuperação final seja menor do que a

nota anual prevalecerá a maior nota para efeito de registro escolar.

Destarte, Zabala destaca que, para a concretização da flexibilidade no processo avaliativo, são importantes os seguintes questionamentos: quem são os meus alunos? Que sabem os alunos em relação ao que quero ensinar? Que experiências tiveram? O que são capazes de aprender? Quais são os seus interesses? Quais são os seus estilos de aprendizagem? (1998: 199). Como também é fundamental saber o que ensinar qual a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

Por fim, considerando as especificidades do Ensino Fundamental, as práticas devem acompanhar o desenvolvimento da formação geral dos estudantes e não só as aprendizagens desenvolvidas, respeitando tempo e espaço de cada discente reafirmando a capacidade de aprender e de que as ações educativas, devem ser planejados a partir das múltiplas possibilidades, “ os métodos devem favorecer o diálogo, estimular a atividade, a iniciativa, o interesse e o ritmo de aprendizagem dos alunos, mas sem deixar de focar a função primordial da escola: valorizar a cultura historicamente acumulada; os conteúdos sistematizados tão necessários à emancipação das classes menos favorecidas.” Saviani (2007).

#### A transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa e da Educação Básica. Composta pelos Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e os Anos finais (6º ao 9º Ano), totaliza nove anos de duração. Atende desde de crianças de 6 (seis) anos a adolescentes, geralmente, com até 14 (quatorze) anos de idade. Durante esse período, os alunos passam pelas principais transformações relacionadas ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Para alcançar as competências e habilidades previstas para essa etapa e que devem ser desenvolvidas durante essa fase tão complexa, os docentes devem utilizar em todo o período do Ensino Fundamental, uma abordagem pedagógica que leve em conta os aspectos culturais, sociais e humanos de cada aluno. Nos Anos Finais, todavia, ela deva direcionar-se cada vez mais para a intenção de despertar o protagonismo e a autonomia dos estudantes, preparando-os para o ingresso no Ensino Médio.

Considerando que o Ensino Fundamental abarca um longo período do

desenvolvimento do estudante, o percurso contínuo entre os anos requer atenção especial diante da existência de um desafio histórico que perdura até hoje e precisa ser muito bem trabalhado com estratégias de intervenção que garantam certa fluidez e continuidade do processo pedagógico de ensino aprendizagem: a transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Essa transição, conforme fora mencionado, é complexa pois envolve uma série de mudanças que vão desde a estrutura curricular, até o perfil de professores, passando inclusive pela observância das competências e habilidades dos próprios alunos.

A transição do 5º para o 6º ano ainda é um grande tabu para pais, filhos/ alunos e docentes, pois representa, para a maioria dos estudantes a passagem da infância para a adolescência. O que leva a crer que essa transição é mais trabalhosa que a da Educação Infantil para o Fundamental Anos Iniciais, visto que além de uma mudança educacional para a mesma ou outra escola, é um momento de mudança física e psicológica na vida dos estudantes que com 11 (onze) anos começam a deixar de ser crianças e assumir outras responsabilidades.

Neste sentido a passagem de uma etapa de ensino para a outra envolve muitos fatores: novos colegas, novos componentes curriculares, objetos de conhecimentos mais avançados, a troca de professores pedagogos para professores especialistas em cada disciplina, dentre outras. Fato esse que gera grande expectativa por parte dos estudantes. Assim, a mudança tende a ser bastante traumática, posicional: se uma etapa é focada mais na aprendizagem lúdica, a outra prepara o aluno para as etapas seguintes de educação.

Nesse contexto, o aluno ao transitar dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, passa a conviver com uma organização escolar até então desconhecida: diferentes componentes curriculares compartilham horários e professores com níveis de exigência distintos, posições variadas com relação às regras em sala de aula, à organização do trabalho escolar, diferentes concepções com relação ao ensino e aprendizagem dos conteúdos e a relação professor-aluno. A organização curricular dos anos finais do Ensino Fundamental muitas vezes rompe com o que foi ensinado anteriormente, realçando esse descompasso, já que os conhecimentos passam a ser tratados de maneira distinta e abordados de forma isolada. Algumas vezes, por falta de uma análise mais substancial sobre a organização dos anos iniciais, o professor avalia que os alunos chegam ao 6º ano com um domínio de conhecimentos muito inferior ao desejável. Isso leva também a uma repetição de conteúdos ou ao ensino de novos sem relação com o que já foi estudado.

Para que essa transição aconteça da forma mais natural possível, a recomendação da BNCC é que escolas e redes de ensino realizem, com base no documento, as adaptações necessárias – especialmente nos currículos do 5º e 6º ano – evitando assim uma grande ruptura no processo de aprendizagem. Esta ruptura já vem sendo um tema preocupante desde as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL/ MEC, 2013), que em seu 18º artigo, trata da organização da Educação Básica, onde em seu § 2º prevê que:

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL/ MEC, 2013, p. 69).

Essa preocupação é recorrente, contudo é preciso salientar que, apesar dos desafios, essa transição não deve ser considerada como um problema mas como uma oportunidade para ajudar os alunos a compreenderem suas novas responsabilidades e deveres ao avançarem para uma nova fase de suas vidas. Para a família essa inquietação vem principalmente da mudança do professor pedagogo para o professor especialista, que representa para os estudantes uma evolução significativa no nível de exigência, sobretudo pelo quantitativo de componentes curriculares que passam a integrar o currículo nos Anos Finais.

Quando a passagem é interna, ou seja, ocorre na mesma instituição de ensino, a escola pode iniciar a interação com os alunos do 5º ano no último trimestre de forma interativa e informal, buscando sanar ou diminuindo a ansiedade e os impactos do primeiro dia de aula no ano seguinte. Ao passo que as escolas que não ofertam os anos iniciais o entrave só pode ser solucionado nas primeiras semanas de aula, cabendo a gestão e corpo docente organizar um ambiente propício e acolhedor para novatos. Outro fator a ser considerado é a continuidade da inserção da família nesse novo ciclo, tão comum nos anos iniciais e reduzida nos finais. Nessa interação entre a escola e as famílias, participar aos familiares as mudanças, significa dividir responsabilidades. Com adoções de simples ações, os alunos conseguirão fazer a transição entre as etapas sem formar traumas, garantindo o processo gradativo, necessário e possível na vida escolar, com novas obrigações, e ao mesmo tempo, novas possibilidades de aprendizagens, podendo ser esse um aliado para por conseguinte reduzir problemas de indisciplina e mal comportamentos e, ainda mais grave, de evasão escolar ou distorção idade/série. Que tenham como causa o processo de transição de uma etapa do ensino para outra.

As escolas do município de Banzaê que seguem a orientação da Resolução

CME/CEF Nº 07/2016, onde orienta as escolas quanto ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e normas para o funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos, tornaram os impactos desta transição menos impactantes, pois no artigo 36 desta resolução diz que “nas turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental os componentes curriculares serão distribuídos entre dois professores”. Sendo que, de acordo com a LDB, esses profissionais precisam ter formação em pedagogia. Essas regulamentações em associação com o Referencial Curricular Banaense busca através de estratégias coordenadas explícitas em todo o documento, sobretudo nos organizadores curriculares, garantir uma transição equilibrada dos estudantes nas etapas do ensino.

### Transições para o Ensino Médio

A transição do Ensino Fundamental, anos finais, para o Ensino Médio é uma das fases mais importantes que os alunos vivenciam durante a educação básica, mediada por significativas mudanças em um espaço de tempo demarcado no desenvolvimento de cada educando, observando o fato de que adolescentes, jovens, adultos e idosos compõem o público atendido por esta etapa da educação e que cada faixa etária apresenta as suas particularidades.

É relevante enfatizar que o jovem, adulto e idoso, público-alvo da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, aponta necessidades formacionais específicas de acordo com o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Os anos finais do Ensino Fundamental necessitam definir uma ligação mais consistente com a etapa final da educação básica, especialmente quando pensamos sobre a função social da escola e sobre a importância dela na formação das expectativas de vida e de futuro dos educandos.

Na dimensão da função social da escola, estão definidos objetivos da etapa do Ensino Médio, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo eles: a formação para o exercício da cidadania e a preparação para a continuidade dos estudos em nível subsequente, assim como a preparação para o ingresso no mundo do trabalho.

Na fase da adolescência, a intervenção dos processos socioemocionais e de desenvolvimento da personalidade são bastante delimitados, e as percepções prevalentes sobre os adolescentes apontam influências de natureza biológica, marcando a constituição da identidade nessa faixa etária.

Transpondo para a dimensão do Referencial Curricular essa compreensão do estudante adolescente e também do estudante jovem e suas particularidades relacionadas ao desenvolvimento social, somos convidados a provocar reflexões e, especialmente, momentos de escuta sensível, que nos ajudem a efetivar as perspectivas de futuro dos alunos. É nesse aspecto que o Referencial Curricular Banzaêense pode, e deve promover aproximações do contexto e potencializar o desenvolvimento de conhecimentos significativos, especialmente quando compreendemos a importância da escola nessa fase da vida.

A transição do 9º ano para a 1ª série do Ensino Médio concede uma relevância à escola como espaço de interação social fundamental para o desenvolvimento dos alunos, e essa oportunidade precisa ser potencializada. É o período apropriado para mostrar as necessidades da juventude, contextualizadas com as demandas do Território Semiárido Nordeste II, sendo também favorável o diálogo sobre os desejos e esforços individuais levando em consideração os limites sociais, culturais, políticos, econômicos, que fazem parte da constituição da sociedade.

Esses aspectos precisam ser reconhecidos, estudados, levando em consideração as possibilidades de superação, na perspectiva de encorajar os nossos alunos a caminhar na direção dos seus objetivos de vida, compreendendo quais são as possibilidades de transição, relacionando o seu projeto de futuro com suas particularidades e também ao coletivo no qual estão inseridos. Esse é o caminho aqui defendido como campo do Referencial Curricular Banzaêense que deve estar presente na transição entre anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Neste sentido, as intenções pedagógicas, devem embasar-se nos conhecimentos, habilidade e competências que os estudantes precisam desenvolver sem perder de vista o percurso educativo que o mesmo já consolidou enquanto aprendizagem significativa para continuar avançando na nova etapa que se inicia.

Portanto, a transição da etapa do fundamental para o ensino médio requer uma responsabilidade muito grande, uma vez que a etapa que se inicia carece de uma conclusão satisfatória da aprendizagem das etapas anteriores. Caso, o estudante não tenha conseguido desenvolver as competências e habilidades necessárias ao longo dessas etapas ou não tenha alcançado as aprendizagens esperadas em cada área do conhecimento, com certeza terá bastante dificuldade em consolidar os conhecimentos, competências e habilidades dessa nova etapa do ensino médio. Isso tem sido um dos grandes desafios dessa etapa que conclui a educação básica.

Desta forma, acredita-se que a educação, independente da etapa precisa se consolidar baseada na qualidade no que se oferta no âmbito da escola pública e privada, de forma que possibilite ao estudante aprendizagens significativas onde o mesmo possa estar conectado com os desafios que o mundo contemporâneo oferece. Para isso, muitos aspectos são consideráveis para essa oferta, que vão desde as condições de trabalho ofertadas, estruturas físicas das escolas, recursos humanos e financeiros, até o compromisso de quem faz a educação.



**Educação de Jovens, Adultos  
e Idosos**

## 5. Educação de Jovens, Adultos e Idosos

**Não há saber mais ou menos; há saberes diferentes.**

Paulo Freire

### Introdução

Este documento que ora chega às escolas que atendem à Educação de Pessoas Adolescentes, Jovens, Adultos/as e Idosos/as (EJAI) tem como principal objetivo referenciar essa modalidade de ensino no município de Banzaê-BA, além de subsidiar as práticas pedagógicas dos/as educadores/as que se dedicam à sala de aula desse público. Esta proposta deverá ser utilizada como base para a reformulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a elaboração de material pedagógico de docentes, visto que é o instrumento que norteará o acompanhamento efetivo das aprendizagens escolares. Nesse sentido, tem também como propósito promover reflexões acerca da teoria e da prática em busca do aperfeiçoamento e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A organização dessa proposta deve-se ao esforço da Secretaria de Educação do Município de Banzaê (SMECEL), junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o coletivo de professores que atua nesta modalidade da Educação Básica, visando estabelecer um currículo que esteja em consonância com as necessidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), seus/suas educandos/as e da escola no atual contexto, sendo uma proposta construída pelo coletivo de docentes e coordenadores que atendem ao referido público, a partir de um Grupo de Estudos e Aprendizagens (GEAs), para a (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares do Município de Banzaê, com o apoio da UNDIME. Teve como materiais de fundamentação e aporte teórico/metodológico *lives* interativas e formativas que tratavam dos seguintes temas: Competências Socioemocionais - transformando crise em oportunidade de aprendizagem; Concepção de Educação Integral para Política Curricular dos Municípios da Bahia e A importância da abordagem da EJA nos Referenciais Curriculares dos Municípios da Bahia. Tais temáticas foram articuladas aos grupos de estudos por meio de textos, reuniões para discussões sobre as especificidades desta modalidade; o Currículo Contextualizado, demandas da educação escolar pública, expectativas dos alunos e as transformações que ocorreram na sociedade brasileira nos últimos anos.

O grupo desse referencial buscou desenvolver esse trabalho numa perspectiva

de construção coletiva e participativa, tendo como base a intencionalidade curricular, pois compreende-se que o currículo não é linear, nem é apenas uma junção de conhecimentos ordenados, mas sim, um espaço flexível de integração de conhecimentos que possibilite a conversação entre as disciplinas e áreas de conhecimento.

Corroboramos aqui com as contribuições de Paulo Freire na construção de um currículo referenciado, entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os espaços e ações educativas. Assim sendo, esta proposta curricular tem a finalidade de inverter a lógica de uma grade curricular engessada e inflexível, voltada unicamente para o ensino, para propor, como ponto de partida, a ação-reflexão-ação sobre o fazer pedagógico, para a real construção da aprendizagem do educando adolescente, jovem, adulto e idoso. Pretende-se um processo de construção do conhecimento respeitando a heterogeneidade presente em nossas salas de aula, a tomada de consciência, a democratização da cultura, transformando a promoção da ingenuidade em pensamento crítico. Nesse processo, o homem não se torna mero paciente e não há uma assimilação mecânica, mas sim, desenvolve a criticidade, a vivacidade, a busca e a invenção.

#### Trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município de Banzaê

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos configura-se como uma modalidade da Educação Básica, um direito a ser garantido por políticas públicas previstas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e reafirmada por um Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014). Esta modalidade de ensino é considerada historicamente uma conquista democrática no tocante ao acesso à educação por uma parte considerável da população brasileira, a quem foram negadas as condições mais adequadas ao usufruto desse direito em outras etapas da vida. Em razão disso, a trajetória da EJAI no município de Banzaê procura assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos educandos, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante educação de qualidade àqueles que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria.

Ainda que a LDB 9.394/96 tenha sido uma colcha de retalhos ao tentar conciliar interesses governistas, privatistas e publicistas, nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a lei incorporou as mudanças de

cunho conceitual da EJAI, que se davam desde o final dos anos de 1980. A mudança de “Ensino Supletivo” para “Educação de Jovens e Adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12)

É importante ressaltar que o município de Banzaê, situado no interior da Bahia, tem uma história política de luta e resistência quando se refere à educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Apresenta uma diversidade dos educandos de EJA, em termos de idade, gênero, etnias, cultura, religiões, profissões e necessidades específicas (incluindo deficiências). Vale salientar que a maior parte das nossas escolas se situa na área rural. A evasão e a “frequência flutuante” caracterizam esse público, que muitas vezes já esteve na escola, a deixou e retorna anos depois para abandoná-la novamente. Esta situação não é uma realidade exclusiva do referido município, pois uma retrospectiva histórica acerca da Educação no Brasil permite constatar que nosso sistema de ensino tem sido marcado pelo processo de exclusão desde a sua implantação até os nossos dias.

O cotidiano da EJAI em nosso município traz uma diversidade que nos possibilita trilhar um caminho histórico ligado à origem da nossa colonização e a todo processo de resistência, pois temos dentro do município de Banzaê diversas comunidades, como as reconhecidas como remanescentes de quilombos, povo Kiriri, que tem sua origem ligada à aldeia indígena e tantas outras heranças culturais pelas quais lutamos ao longo do tempo a fim de preservar nossa identidade.

É válido também evidenciar a importância da Educação do Campo no contexto do nosso município, uma vez que nossa comunidade de EJAI tem uma representação significativa dentro deste espaço e nos últimos anos vem ganhando um destaque, bem como uma valorização enquanto modalidade produtora de saberes.

Diante disso, são inegáveis as contribuições e influências para o avanço da EJAI no município, em 2019, foi produzido um material pedagógico, pela prefeitura municipal, com o objetivo de dialogar com professores e estudantes a partir do seu lugar de fala. Esse processo de elaboração e escuta foi fundamental para construção da proposta curricular do município no tocante à Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Sendo assim, os atores e atrizes escolares envolvidos na construção curricular precisam perceber as lacunas e combatê-las por meio do incentivo ao desenvolvimento de

políticas públicas que, de fato, garantam uma educação de qualidade. Todos os envolvidos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos precisam ser ouvidos.

Vale ressaltar que relevantes ações foram realizadas, dando continuidade aos avanços no processo de consolidação na EJAI de Banzaê, no período de 2017 a 2020, tendo como eixo central dos trabalhos Formação Continuada para os professores; Elaboração de módulos específicos da EJAI a partir de temas intregadores; participação tanto dos professores como dos alunos nas ações do Projeto Valoriza Comunidade em suas edições no município, além da participação da Mostra Literária na ExpoCaju.

Apesar das expressivas ações implementadas no município, é importante refletir sobre a necessidade de intensificar a formação continuada para os educadores, pois a escassez tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o aspecto do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a materiais pedagógicos específicos para a modalidade. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se de uma metodologia apropriada que afirme sua identidade, seu saber, sua cultura, ofertando-lhe uma educação consciente.

Diante da implementação do Referencial Curricular Banzaêense (RCB), se faz necessário intensificar ainda mais a formação continuada do professor, especificamente na modalidade EJAI, para materializar o referido Organizador Curricular levando em consideração as especificidades da modalidade e as possibilidades de ampliar e dar significado ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (1988, p. 80), a “[...]leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que quer dizer que os saberes são construídos historicamente pelas culturas.

Os desafios que envolvem a modalidade de EJA são muitos. A boa vontade por parte dos envolvidos e a iniciativa política é fundamental na superação e conquista efetiva desse direito. O município de Banzaê, ao longo de sua trajetória e atuação, depende de constantes desafios no sentido de promover possibilidades de mudanças e perspectivas de minimizar a exclusão social, busca alcançar as metas do PNE no sentido de universalizar a educação, da permanência do aluno na escola e conquista de uma educação para todos. Uma modalidade que necessita de atenção e políticas educacionais específicas e intersetoriais, para garantir a participação mais consciente dos sujeitos-estudantes e professores vindo a ter condições de intervir na superação das relações sociais alienadas.

Considerando que a referida modalidade deve estar alicerçada nas metas e estratégias de acordo com o PME e o PNE, que oferecem uma oportunidade do

conhecimento da política pública nacional e municipal, que resultou da mobilização social para universalizar a educação, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola como um direito à educação para todos, seguem abaixo as metas com enfoque nos sujeitos da EJA, no período de 2019 a 2025.

- Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Considerando que em nosso país, o número de crianças e jovens de 4 a 17 anos que se encontram fora da escola gira em torno de 2,5 milhões, e desse número cerca de 1,5 milhão é de jovens na idade de 15 a 17 anos, que deveriam estar cursando o Ensino Médio, podemos constatar que o desafio da universalização até o ano de 2016, estipulado pela meta 3 e estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59, é interpretada como gigantesca. Mesmo tendo em vista o crescimento das taxas recentemente do ensino regular no Ensino Fundamental, o que faz aumentar as matrículas do Ensino Médio, mas, ainda assim, o Brasil está distante de alcançar um estágio satisfatório.

- Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O propósito estabelecido pela meta 8 é bastante direto quanto ao número de anos necessários para a escolarização da população, sinalizando para a urgência do País em diminuir as desigualdades entre negros e brancos, ricos e pobres e entre cidade e campo. Logo, fica evidenciada a necessidade de uma educação pautada na melhoria das condições de ofertas com qualidade e equidade.

- Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 96% até 2017, erradicar o analfabetismo e reduzir em 60% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência deste Plano.

A meta 9 esclarece a oferta educacional a quase 13 milhões de brasileiros, com mais de 15 anos que, na Plataforma Nacional de Auto Declaração (PNAD) e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2015, se autodeclararam analfabetos e assegura que jovens e adultos com escolaridade baixa ou de qualidade insuficiente aperfeiçoem suas habilidades de lectoescrita e compreensão da linguagem matemática, de sorte a garantir sua inclusão social integral. São desafios imediatos que se impõem

às políticas educacionais, às redes e sistemas de ensino e, conseqüentemente, à toda sociedade brasileira.

- Meta 10: Oferecer, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à educação profissional.

A ampliação das oportunidades de financiamento de programas para Educação de Jovens e Adultos é marcada pela criação do FUNDEB, como garantia de financiamento das ações sobre essa modalidade. Ainda assim, as matrículas da EJAI vêm caindo nos últimos anos, ficando sinalizado que programas ligados à formação profissional têm obtido mais sucesso e garantido a permanência dos estudantes que frequentam a escola nessa modalidade. Portanto, se faz necessário a elaboração e a execução de projetos pedagógicos diferenciados e específicos capazes de atender à enorme diversidade do público que demanda por essa modalidade de ensino.

Os dados alarmante em torno dos 40 milhões de jovens que não concluem a Educação Básica nos convidam de forma desafiadora a pensar em estratégias para o cumprimento dessas metas, especificamente as de número 9 e 10, que sinalizam para o atendimento a jovens e adultos em condições de maior vulnerabilidade, como os não alfabetizados, os mais pobres, os idosos e os que estão no sistema prisional. Vale ressaltar que é característico das redes ou sistemas de ensino que, à medida que a idade da população aumenta, o número de matrículas decresce, enquanto aumenta o quantitativo de pessoas que não concluíram nem frequentam a Educação Básica. Diante do exposto, a falta de acesso ao sistema de ensino acaba determinando o analfabetismo expressivo, inclusive na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A grande população de adolescentes com defasagem idade-série mostra a precariedade da permanência no Ensino Fundamental. Temos observado uma alteração do perfil etário dos alunos da EJAI, pois atualmente temos uma crescente participação das parcelas mais jovens atendidas, evidenciando um processo de juvenilização da EJAI. Isto se deve à matrícula de adolescentes, provavelmente oriundos de escolas regulares que, por uma série de motivos, como o processo de reprovação ou evasão, procuram na EJAI a solução de seus desafios educacionais.

Que a análise reflexiva constante nos documentos que norteiam a modalidade da EJAI sirva de subsídio para elaborar novas ferramentas para continuar a inovação da proposta da Educação de Jovens, Adultos e idosos do município e para uma política de educação e aprendizagem ao longo da vida, integrando outras políticas sociais e

profissionalizantes, com grande atenção para a população com suas necessidades específicas e expressivas no quadro dessa população.

## Fundamentos Pedagógicos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Os movimentos históricos da EJAI no Brasil trouxeram exemplos de avanços e retrocessos na trajetória dessa modalidade de ensino. Os maiores exemplos que perpassam nessa linha histórica da EJAI estão marcados por sua negação, sem implantação de políticas ou programas para seu público específico; pela reparação de mazelas sociais, com a implantação de programas aligeirados, de ensino mecanicistas, voltados para o aprendizado da leitura e escrita e esvaziados de conscientização e de emancipação das pessoas; ou mesmo, pela luta do reconhecimento da EJAI como direito para uma formação cidadã e modalidade contínua e consciente para um público específico. Nessa trajetória de luta, inclui-se as experiências exitosas de educadores e educadoras que, imbuídos de uma consciência inclusiva, compreenderam que a EJAI é um direito dos/as cidadãos/ãs, especialmente para a formação daqueles/as que foram excluídos/das ou demoraram a ter acesso à educação escolar por diversos motivos.

Sabe-se que o discurso de que a educação não é para todos/as ainda se faz presente em nossa sociedade, perpetuando a naturalização de uma ótica elitista, ao considerá-la como um privilégio ou como uma mercadoria a ser vendida para quem pode pagar. Esse ranço está presente desde os primórdios da história do Brasil, pois nossa educação nasceu religiosa e privada e, até meados do século XX, ainda existiam grupos conservadores que lutavam contra a oferta da educação básica de forma gratuita e obrigatória. Atualmente, temos a Educação Básica obrigatória e gratuita, mas continuamos na luta por uma Educação Básica verdadeiramente inclusiva e socialmente referenciada.

Mesmo com a Educação Básica pública garantida e amparada em bases legais, o processo escolar brasileiro não se tornou uma referência em educação democrática e inclusiva para a classe trabalhadora por permanecer a ideia de que aqueles que transitaram por todos os níveis de ensino, sob a ótica dos avanços e sem retrocessos, são os/as privilegiados/os dessa sociedade. Os que ficaram parados nesse percurso, por diversos motivos, são considerados/as como fracos/as, ou que não se esforçaram o bastante para continuar na caminhada escolar. Nesse sentido, a visão meritocrática da educação permanece forte até os nossos dias, focando nos resultados de aprovação

e deixando no caminho os/as marcados/das pelos “fracassos” em seus percursos.

As atuais Políticas Públicas trazem em seus discursos que a educação está embasada em uma visão democrática, entretanto, quando fazemos um recorte dos caminhos traçados pela EJAI, compreende-se o quanto esta modalidade precisa lutar para que contemple, de fato, todas as pessoas que foram excluídas do processo escolar, pela definição etária da “idade certa” de início e término da educação básica no Brasil. Nesse processo de exclusão estão embutidas questões que perpassam as dimensões social, econômica, cultural, religiosa, territorial, geracional, de gênero, de sexualidade, entre outras e, nesse sentido, tem-se a certeza de que os estudos da EJAI trazem problemáticas complexas que vão além do processo ensino aprendizagem para um determinado público-alvo. Assim, entende-se que pensar na EJA requer conhecimentos históricos da educação, compreendendo o processo de exclusão social no país, percebendo as várias dimensões que transversalizam esse tema e que são estudadas nos campos do conhecimento das Ciências Humanas/Sociais, sejam pela ótica da própria Pedagogia ou da História, da Geografia, da Sociologia, da Política, da Psicologia etc., o que faz da EJAI um tema interdisciplinar, que não deve ser estudado de forma isolada.

Pelo exposto, e no que tange aos fundamentos pedagógicos que devem embasar a construção de uma proposta da EJAI enquanto Políticas e Programas para esse público específico, o ponto de partida é refletir sobre quem são os homens e as mulheres que fazem parte desse público e o que os levou a não iniciarem ou a descontinuidade do processo escolar, como também, qual o sentido que essa escola faz nas vidas dessas pessoas, já que estão em busca dos estudos visando alguma transformação: seja por necessidade, realização, sonho, planos, trabalho etc. Para isso, os/as educadores e educadoras precisam identificar na história as experiências que foram construídas na itinerância da EJAI, percebendo os contextos, as bases teóricas e o pensamento daqueles que estavam na linha de frente dessas ações, além dos avanços e recuos, problematizando à luz de teorias que trazem uma perspectiva progressista e emancipadora para essa modalidade de ensino.

Assim como todas as etapas de ensino, a EJAI vem sendo estudada sob a ótica de diferentes concepções de educação que trazem as suas visões sobre a função social da escola, os objetivos educacionais, metodologias, construção curricular, avaliação, gestão etc., sendo que cada concepção está pautada em um determinado contexto e traz, em seu bojo, orientações sobre a organização dos processos educativos e do trato do conhecimento, embasados em teorias epistemológicas. Sobre esse tema,

destacamos nas palavras de Libâneo (2014, p. 239), que a escola é uma instituição social, e, nesse sentido “[...] é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas às necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais”. Como existem as tendências educacionais hegemônicas, que estão sustentadas por interesses econômicos e políticos, ponderam a EJA como uma etapa de oferta isolada, desconsiderando as especificidades do seu público nos diversos contextos de vivência, focando mais na formação da juventude, como se adultos e idosos não fossem mais devolver à sociedade o investimento aplicado nesse processo. Assim, a EJAI tornou-se um tipo de “remendo” social, construído por meio de uma costura de linha frágil, sem escolas específicas para o público e, muitas vezes, sem programas de formação inicial e continuada para os/as educadores/as e gestores/as, com poucos recursos e condições objetivas precárias, seja como política ou como programas. Quando nos conscientizamos dessa complexidade dos movimentos históricos da EJAI, e na busca por princípios e fundamentos pedagógicos que sejam basilares para referenciá-la, devemos então partir da seguinte problemática: quais concepções da educação podem sustentar a EJAI numa perspectiva democrática, inclusiva, emancipadora, integral e como um direito social para a construção da cidadania de homens e mulheres?

Para iniciar essa reflexão, mencionamos que o olhar para EJAI deve partir de uma concepção progressista de educação, pois essa considera que homens e mulheres são produtores/as da sua história e dos conhecimentos, e o saber escolar propicia a emancipação humana e cidadã, como pessoas de direitos ao acesso às condições de uma vida mais justa, ao mundo do trabalho, à cultura, além da saúde física, mental e ao lazer. Dentro desse olhar, compreende-se que essas pessoas vivem e trabalham em diferentes contextos, marcadas pela riqueza da diversidade, incluindo mulheres e homens, adultos/as, idosos/as, negros/as, gays, lésbicas, transexuais, povos da cidade, do campo e das florestas: indígenas, quilombolas, agricultores/as, assentados/as, pescadores/as, caiçaras, extrativistas. Nesse sentido, e ao voltar ao tema da luta por uma EJAI referenciada, é na própria história que encontramos as experiências de educadores/as que conseguiram sistematizar uma concepção que agrega essa perspectiva inclusiva, emancipadora, pautada na integralidade do aluno e focada nos direitos sociais de homens e mulheres de terem acesso aos saberes e conhecimentos acumulados e sistematizados para o processo escolar.

## EJA- Processo Avaliativo

Sabendo que a avaliação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve estar organizada numa concepção que garanta a emancipação do sujeito, e que a mesma deverá estar presente em todos os momentos no processo de ensino e aprendizagem, como parte integrante na metodologia adotada pelo professor e não apenas como um instrumento de cunho quantitativo, servimo-nos da avaliação como um mecanismo norteador que auxilia o professor no planejamento das próximas estratégias que serão desenvolvidas durante o percurso.

Articulado às Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem da rede municipal de ensino de Banzaê, o processo avaliativo na EJAI está fundamentado no Conselho Municipal de Educação de Banzaê (CME), Lei Municipal nº XXX de XXX, através do Parecer Técnico CME nº XXX, que analisa a Proposta de Reorganização do Tempo Pedagógico a partir do ano letivo de 2021. A proposição composta de justificativa, objetivos e Calendário Escolar para o exercício de 2021 disciplinou a condução do percurso educativo para o corrente ano e para os próximos anos, alterando-o de bimestre para trimestre, preservando a sequência do currículo e garantindo a quantidade mínima de dias letivos e carga horária estabelecidos em Lei.

A minuta de resolução, que acompanha o Parecer está fundamentada na legislação que organiza o ensino no país em relação à EJAI, dentro do que se segue:

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos:

I SEGMENTO – Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º e 4º e 5º ANO), com duração de 03 anos divididos em três MODULOS: (I – 1º ANO), (II – 2º e 3º ANO) e III – 4º e 5º ANO), bem como, no

II SEGMENTO – Anos Finais do Ensino Fundamental (IV - 6º e 7º ANO) e ( V- 8º e 9º ANO),

A avaliação das aprendizagens dos alunos deverá ser realizada através de instrumentos diversificados e as verificações de aprendizagens sob a forma de nota.

As pontuações atribuídas às avaliações conceituais terão registro em forma de notas expressas na escola de 0,0 a 7,0, sendo garantida a utilização de instrumentos avaliativos diversificados. Cada instrumento avaliativo possui objetivos específicos e critérios diversos. Para atender a diversidade de sujeitos das escolas, deverá ser implementada uma maior variedade possível de instrumentos avaliativos. A prova escrita (objetiva/dissertativa) será instrumento obrigatório, compondo parte das avaliações conceituais, com nota de 0,0 a 5,0 pontos;

Outros instrumentos avaliativos deverão ser garantidos para a avaliação

conceitual, pelo menos mais 2 (dois) instrumentos, compondo uma nota de 0,0 a 2,0 pontos, como:

1. Produção de textos (poesia, parodia, narrativo, dissertativo etc.);
2. Interpretação de textos;
3. Trabalho de pesquisa;
4. Relatórios (filmes, eventos, trabalho em grupo etc.);
5. Resumos;
6. Listas de exercícios;
7. Seminários (apresentações de resultados de pesquisas, apresentação de trabalhos em grupo);
8. Debates;
9. Entrevistas;
10. Confecção e utilização dos jogos matemáticos;

Instrumentos conceituais para a avaliação qualitativa serão:

1. Assiduidade e pontualidade, frequência e permanência ativa na sala de aula;
2. Disciplina, respeito e bom relacionamento com os colegas e funcionários da escola;
3. Cuidado com os materiais escolares, patrimônios públicos, receptividade às críticas, superação as dificuldades.

c. A média da unidade é o resultado obtido pelo (a) aluno(a) ao longo de cada unidade didática, conforme a seguinte formula:

$$MU = AQ + AC$$

MU = Média da unidade

AQ = avaliação qualitativa

AC = Avaliação conceitual

#### ➤ Recuperação

A recuperação da aprendizagem é direito do(a) aluno(a), sendo ofertada ao longo das 3 unidades, de forma paralela, devendo ser planejada considerando as datas limites de cada unidade. Os estudos de recuperação têm por objetivo eliminar as insuficiências do(a) aluno(a), devendo ser realizadas com orientação e acompanhamento específicos

Os estudos para a recuperação da aprendizagem deverão garantir as(aos) alunas(os) que não tenham demonstrado apropriação do(s) conhecimento(s) novas oportunidades para aprendê- lo(s).

Na recuperação paralela os(as) alunos(as) terão a possibilidade de recuperar

aprendizagens, e, como consequência, a possibilidade de recuperar a nota referente às avaliações conceituais, sendo atribuída nota de 0,0 a 7,0.

Como o objetivo da recuperação paralela é a recuperação da aprendizagem mensurada através da nota conceitual, a nota que irá prevalecer será sempre a nota maior obtida pelo(a) aluno(a). Ao(à) aluno(a) que, ao final do ano letivo, não obtiver a média anual 5,0 será, obrigatoriamente, ofertada pela escola uma oportunidade final. A recuperação final deverá contemplar os conteúdos definidos para série/ano durante o ano letivo através de novas oportunidades de ensino. Caso a nota da recuperação final seja menor do que a nota anual, prevalecerá a maior nota para efeito de registro escolar.

- O registro dos resultados da aplicação dos instrumentos de avaliação supracitados deve ser realizado por meio de portfólios descritivos, relatórios individuais ou coletivos, notas/conceitos, entre outros, considerando a opção do professor realizada durante o planejamento da unidade escolar;
- Orienta-se que haja, no mínimo, três atividades avaliativas em cada unidade letiva que deverão ocorrer da seguinte forma:
  1. No primeiro momento avaliativo da disciplina, o professor deverá utilizar instrumentos diversificados, como trabalho de pesquisa, seminários, atividades desenvolvidas em grupo, definindo o valor de cada um deles, gerando nota 3,0 (três), resultante do somatório dos valores obtidos pelos estudantes em cada instrumento;
  2. No segundo momento avaliativo do componente curricular, o professor deverá utilizar prova com valor 5,0 (cinco);
  3. No terceiro momento avaliativo do componente curricular, o professor deve utilizar a Avaliação Qualitativa, por área de conhecimento, gerando nota 2,0 (dois)

Em cada um desses momentos avaliativos o professor deve verificar se as aprendizagens trabalhadas com os estudantes foram construídas.

#### ➤ Educação Inclusiva

Na avaliação da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais devem ser consideradas as adaptações e flexibilizações curriculares, considerando que cada uma tem seu ritmo próprio de aprendizagem. Quando os alunos com NEEs, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização

previstos no Artigo 32, I da LDBEN: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBEN – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica.

Ao longo dos anos, os modelos de avaliação pedagógica acompanharam as concepções educacionais mais gerais, fortemente influenciadas pelos interesses políticos e econômicos de cada contexto histórico. Em nosso caso, de práxis de um currículo popular crítico, devem ser combinadas as avaliações feitas pelos sujeitos internamente envolvidos no processo com outras provenientes do ambiente externo, pois somente conjugando essas duas vertentes é possível trilhar um caminho coerente em direção aos objetivos propostos.

Internamente, a avaliação das políticas e práticas curriculares deve ser contínua e contar com a participação ativa de todos os agentes que atuam na construção curricular. Mas, deve, além disso, buscar avaliações externas, capazes de levar à comunidade escolar uma visão e uma problematização mais distanciada, estimulando, dessa forma, a construção coletiva da autonomia escolar (SILVA, 2004).

Para comprometer-se com a construção de um futuro e uma transformação da realidade a partir do autoconhecimento crítico do real, a avaliação deve também considerar todas as dimensões de um sistema educacional, empenhando-se na defesa do valor emancipador da educação, com a qual o homem, por meio da sua consciência crítica, possa imprimir uma direção a suas ações e tornar-se autor de sua historicidade. Em outras palavras, precisa constituir um exercício de análise crítica de uma determinada realidade, dedicando-se a apreender os fenômenos em seus movimentos e em suas relações com essa realidade que se pretende transformar, ao invés de apenas descrevê-los.

Dados quantitativos também fazem parte dessa avaliação, mas nela predominam as informações qualitativas, que podem ser obtidas por meio de técnicas participativas e dialógicas, como criações coletivas, entrevistas livres e debates, entre outras.

Na perspectiva de um currículo crítico, o processo avaliativo na EJAI deve envolver a realidade dos/as estudantes e se materializar numa diversidade de procedimentos, tais como o uso da escrita, da leitura, da oralidade e da expressividade. Nesse sentido, Marinho (2011) sustenta que o processo avaliativo deve assumir a aprendizagem de todos/as como intencionalidade para a ação e na ação da prática da

avaliação da aprendizagem.

A concretização de uma sistemática avaliativa emancipatória necessita ser fortalecida por uma dinâmica de trabalho pedagógico que permita o acompanhamento dos percursos e dos processos vividos durante a aprendizagem dos estudantes. Isso deve ocorrer adotando-se instrumentos avaliativos significativos que apontem as possibilidades de intervenção que proporcionarão o avanço na construção do conhecimento desses sujeitos.

Para o acompanhamento da aprendizagem dos/as estudantes da EJAI, com base nas Diretrizes da Avaliação da/para Aprendizagem da rede municipal de ensino de Banzaê, serão utilizados os instrumentos:

Diário de Classe – Documento de diálogo permanente entre o planejamento, o docente e o cotidiano do processo de “ensino aprendizagem”; deve ser preenchido pelo professor, diariamente, devendo conter a relação nominal dos estudantes da turma, a frequência e as observações que se fizerem necessárias;

Caderno de Registro – Instrumento de avaliação em que o/a professor/a realizará os registros e as anotações importantes (considerando os aspectos sociais e os cognitivos, os conhecimentos apreendidos), apontando avanços e dificuldades de suas aprendizagens; devendo também registrar intervenções e reflexões dessa prática, viabilizando sua ressignificação;

Portfólio – Instrumento de documentação pedagógica como arquivo de variados registros, reflexões e encaminhamentos do fazer pedagógico (relatórios, produções, fotografias, desenhos, projetos etc.), que possibilita um diálogo permanente entre o trabalho pedagógico do docente e o processo de aprendizagem dos estudantes, podendo ser utilizado na validação dos saberes destes. Na Educação Especial devem constar todos os registros da sua atuação em relação a cada estudante (relato de caso, encaminhamentos, tipos de atendimentos, plano do atendimento educacional especializado e frequência dos atendimentos);

Parecer Descritivo – Elaborado ao término de cada unidade letiva ou quando da transferência em curso do/a estudante, deve conter o desenvolvimento da aprendizagem deste, apontando os conhecimentos apreendidos e não apreendidos, durante o período letivo. Sua construção é de responsabilidade dos/as professores/as, com o acompanhamento e a orientação do/a coordenador/a pedagógico/a. É subsídio indispensável para a garantia da continuidade do processo de aprendizagem, determinando ou o avanço ou a permanência para aprofundamento. Em sua elaboração

devem ser considerados os critérios avaliativos oriundos da elaboração dos conceitos (avanço e permanência) de cada área do conhecimento, mediante o caderno de registro. Na Educação Especial, em particular, em que o/a estudante com Deficiência Intelectual tem o direito garantido à continuidade dos estudos, considerando, para efeito de promoção, o período máximo de dois anos consecutivos, a construção do instrumento avaliativo é de responsabilidade do/a professor/a de sala comum, do/a auxiliar de sala especial, do/a professor/a do AEE, com o acompanhamento e a orientação do/a coordenador/a pedagógico/a, tendo como base os registros em relação ao desenvolvimento dos/as estudantes nas diversas áreas de conhecimento e sua deficiência.

Quanto à promoção, serão considerados os avanços e as dificuldades observados durante todo o processo educativo, seguindo-se os seguintes critérios:

- Para a promoção do/a estudante que constrói satisfatoriamente as aprendizagens, utilizar o conceito final A (para avanço), e para aquele/a que não alcança as aprendizagens definidas, por área de conhecimento, utilizar o conceito final P (para permanência);
  - Na 1ª fase não há retenção do estudante, o resultado deverá ser registrado por meio do conceito de Avanço (A), por área de conhecimento;
  - Na 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª fases pode haver retenção caso o/a estudante não desenvolva as aprendizagens previstas por área do conhecimento;
  - Na 3ª fase, a última dos Anos Iniciais, o aproveitamento da aprendizagem será expresso por meio de parecer descritivo e notas de cada estudante, elaborados por área de conhecimento, sendo considerada para efeito de aprovação média igual ou superior a 5,0 (cinco); Na 4ª e 5ª fases, o resultado deverá ser registrado por meio de parecer descritivo e conceitos (A- Avanço e P- Permanência) de cada estudante, elaborados, coletivamente, por área de conhecimento;
  - Na 6ª fase, a última dos Anos Finais, o aproveitamento da aprendizagem será expresso por meio de parecer descritivo e notas de cada estudante, elaborados, coletivamente, por área de conhecimento, sendo considerada para efeito de aprovação média igual ou superior a 5,0 (cinco).
- As notas deverão ser expressas por meio de uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), com arredondamento de 5 (cinco) em 5 (cinco) décimos, sempre para maior, em cada momento da avaliação.
- Para garantir a promoção dos estudantes da EJAI, a frequência deve ser igual ou superior a 75%, conforme previsto no Art. 24, inciso VI, da LDBEN nº 9.394/96.

Os critérios de classificação e reclassificação são orientadores para o acompanhamento e registros dos/as estudantes. A classificação é fundamentada na LDBEN nº 9.394/96, Art. 24, inciso 2; e na Resolução 01/2006, do Comed-Maceió. Esse procedimento visa posicionar o/a estudante no ano, ou fase de escolaridade, compatível com a sua idade, nível de desempenho ou de conhecimento, devendo ser realizado por ocasião da matrícula inicial do estudante.

Esse processo deve ser historiado em declaração, atas, avaliações e nos documentos que o fundamentam, os quais devem ser arquivados na pasta de cada estudante, e registrados os resultados em seu histórico escolar.

A classificação poderá ocorrer por: a) Promoção - para o/a estudante que cursou, com aproveitamento, o ano ou fase na própria escola; b) Transferência - para o/a estudante procedente de outra escola, situada no país ou exterior; c) Avaliação - posicionamento no ano ou fase, independentemente de escolarização anterior.

A Reclassificação reposiciona o/a estudante no ano ou fase de escolaridade diferente do que seu histórico escolar registra e que seu desenvolvimento avaliado indicar, por isso, recomenda-se que a decisão de reclassificação seja decorrente de manifestação dos pais (para estudantes menores de idade) ou de comissão formada por docentes e coordenadores/as pedagógicos/as, pelo/a próprio/a estudante.

A descrição da classificação e da reclassificação deverá fazer parte do Regimento Escolar e do PPP, devendo ser historiada em declaração, atas, avaliações e nos demais documentos que a fundamentam, os quais devem ser arquivados na pasta de cada estudante; e os resultados, registrados em seu histórico escolar.

Quanto ao processo de Recuperação, que tem como objetivo proporcionar uma nova oportunidade de aprendizagem para os/as estudantes da modalidade da EJAI, esse deverá ser realizado todas as vezes que as estratégias de intervenções utilizadas não forem suficientes para propiciar os avanços. Esse momento visa garantir o direito do estudante, de acordo com o que está posto na LDBEN nº 9.394/96, em seu Art. 24, cap. V, que estabelece “[...] a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”.

Como consta do documento das Diretrizes da/para Avaliação da Aprendizagem da referida rede, destacamos a necessidade de verificar a efetivação das aprendizagens no decurso e no fim de cada unidade letiva, devendo-se efetivar os estudos de recuperação a partir de duas etapas: recuperação contínua e recuperação final.

Realizada no decorrer da unidade letiva, a recuperação contínua deve trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes com atividades diversificadas que propiciem a estes/as avançar para as etapas posteriores e assegurar a análise e a intervenção pedagógica de suas produções no acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens não consolidadas. Diante da não efetivação de avanços nas aprendizagens necessárias, ocorrerá a recuperação final de forma presencial, por meio de orientações de estudos das aprendizagens básicas de cada componente curricular e da realização de atividades diversas, objetivando garantir que esse processo não se constitua em um momento estanque de recuperação apenas de notas e/ou pontos.

O/A estudante estará em recuperação final na 3ª e 6ª fases, quando a média no término do ano letivo, que corresponde à soma das notas das unidades letivas, divididas por quatro, por área do conhecimento, for inferior a 6,0 (seis). Caso o/a estudante não obtenha nota igual ou superior a 6,0 (seis), depois da recuperação final deverá ser avaliado coletivamente, quando for realizado o conselho de classe.

O Conselho de Classe é um espaço de planejamento, organização, avaliação e retomada do fazer pedagógico, objetivando oportunizar o diálogo coletivo e a análise da prática educativa, refletindo os processos de “ensino aprendizagem” dos/as estudantes, por meio do envolvimento dos/as professores/as. Neste momento, deverão ser discutidos os avanços e as dificuldades apresentados no processo avaliativo, em cada área de conhecimento, sendo realizado em cinco momentos, durante o ano letivo: o 1º para o diagnóstico; e os demais para o acompanhamento e a análise do aproveitamento dos/as estudantes, buscando chegar a um consenso para a elaboração dos pareceres descritivos por área, quando for o caso.

A organização e a condução do Conselho de Classe são de responsabilidade do/a coordenador/a pedagógico/a, que pontuará a compreensão de questões cognitivas, afetivas e sociais, considerando também as características individuais e o conhecimento prévio do/a estudante. Garantindo-se um mínimo de 5 (cinco) conselhos para a realização dos Conselhos de Classe, estes deverão ocorrer da seguinte forma:

- 1º Conselho – destinado à realização do pré-conselho, início do ano letivo (determinação das regras e requisitos para avanço do/a estudante);
- 2º Conselho – Diagnóstico – realizado no fim da primeira unidade letiva;
- 3º Conselho – Prognóstico – realizado no fim da segunda unidade letiva;
- 4º Conselho – realizado no fim da terceira unidade letiva;
- 5º Conselho – fim do ano letivo.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo na EJAI apoia-se nas seguintes dimensões:

- Consolidação do currículo popular crítico, via rede temática adotada para a Educação de Jovens e Adultos e Idosos na Rede Municipal de Ensino de Banzaê;
  - Emprego da dialogicidade como elemento de mediação entre professor(es) e estudante(es);
  - Reflexão acerca da produção diária do estudante como instrumento para a reorganização do trabalho educativo;
  - Observação e acompanhamento das aprendizagens não consolidadas, bem como a proposta de novas alternativas pedagógicas de reorientação;
  - Necessidade de análise e intervenção pedagógica das produções dos estudantes, no acompanhamento do processo da aprendizagem;
  - Utilização do registro dos conceitos de avanço e permanência, a partir do acompanhamento das aprendizagens, considerando o domínio dos saberes sistematizados por área de conhecimento;

Nesse caminho, a avaliação assumida na EJA é compromisso de todos/as que a constituem (professores/as, coordenadores/as, gestores/as e estudantes). A partir dessa práxis, faz-se necessário que seja dada uma direção às ações comprometidas com a historicidade e o acompanhamento de todo o processo “ensino-aprendizagem” desses sujeitos.

### Temas Integradores

A construção de uma sociedade mais justa em que os pressupostos de fraternidade e solidariedade humana seja uma realidade, requer o exercício de práticas pedagógicas amplamente qualificadas no sentido de garantir uma educação inclusiva, com equidade, laica e de enfrentamentos ante as possibilidades de violações de direitos e das desigualdades sociais que ainda perduram na sociedade.

Com a perspectiva de incorporar nas práticas pedagógicas curriculares questões de relevância social e cultural, apresenta-se os temas integradores do referencial curricular Banzaêense (RCB). Esses temas objetivam dialogar com os saberes da comunidade escolar, atribuindo sentido e significado à aprendizagem.

Ao incorporar os temas integradores<sup>1</sup> ao RCB, o município parte das propostas contidas nos temas intercurriculares previstas na BNCC e dos temas integradores que são parte do DCRB. Quanto ao conceito, Barreto et al (2007, p. 7) considera que: “[...] O projeto integrador não é mais uma disciplina da matriz curricular, mas uma metodologia voltada para a articulação entre os conhecimentos estudados nas disciplinas que integram cada período letivo, na perspectiva da interdisciplinaridade”.

Neste sentido, a presença destes, na comunidade educacional visa à promoção de uma percepção global da realidade e dos problemas da humanidade. A presença dos temas integradores no referencial curricular Banzaense, garante o espaço para efetivação das ações pedagógicas e articulação das áreas do conhecimento.

Para proporcionar esse exercício de articulação das áreas do conhecimento, propõe-se uma ação dialética e dialógica entre o contexto da escola, seu entorno, e o próprio currículo, desse modo, são esclarecedoras as palavras de (Macedo 2013, p. 44-45) quando, afirma:

[...] A compreensão do processo instituinte curricular está na dinâmica socioformacional dos atos de currículo, lugar de construção de pontos de vista e da constituição de atitudes, de ações carregadas de hegemonias e reexistências, instituídas por processos de contextualização, recontextualização, territorialização, desterritorialização, reterritorialização em espaçotempos de opções sobre o que é formativo.

Considerando a diversidade dentro do município de Banzaê, torna-se necessário ter maior cuidado e atenção para as relações interpessoais dos integrantes da comunidade escolar, sem esquecer-se do respeito e convivência com a diversidade dos grupos humanos ali presentes. Sabendo que um currículo vivo permite abordagens contemporâneas que permite aos estudantes compreender questões diversas como cuidar da saúde, respeitar a si e ao outro, acessar e utilizar as tecnologias digitais entre outros. Para tanto, faz-se necessário garantir a inclusão, o interesse pelo conhecimento e para experimentação, a promoção da convivência, a produção e fruição da arte e da cultura e a inserção na vida cidadã, a partir do (re) conhecimento de direitos e deveres.

No que se refere, a incorporação dos temas integradores ao currículo, esta, poderá ocorrer através das abordagens intra, inter e transdisciplinares, reafirmando a possibilidade de articulação dos conhecimentos escolares entre as áreas do conhecimento.

---

<sup>1</sup> O município de Banzaê, adotou o termo Temas Integradores, mesma nomenclatura utilizada no DBRB por compreender que esse conceito atende as premissas desse Referencial.

Partindo do que foi explicitado, o referencial curricular Banzaêense, apresenta a seguir os temas integradores que serão trabalhados de formas diversas pela comunidade escolar, valorizando a autonomia das escolas quanto às metodologias utilizadas, de acordo com suas realidades locais e demandas específicas, provisionadas em seus projetos políticos pedagógicos.

➤ Saúde, Meio Ambiente e Economia

Com a percepção de que há uma inter-relação entre as áreas de Saúde, Meio ambiente e Economia, esse Referencial apresenta esses Temas Integradores agrupados em um só bloco, contudo serão observadas as especificidades e pertinência educativa de cada tema.

➤ Saúde

A constituição de 1988, no ser art. 6º fala:

“São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A abordagem do tema integrador saúde, pretende que se desenvolvam atitudes necessárias a uma vida saudável, ajudando a construir a referência do corpo, de relações, de escolha, de capacidade de cuidar de si, de identificar os espaços e vínculos necessários para um viver bem tem respaldo naquilo que propõe a Organização Mundial de Saúde (OMS) quando define saúde como: “um estado de completo bem-estar mental e social não somente ausência de afeções e enfermidades” (OMS, 1946).

É importante que as práticas pedagógicas possibilitem à comunidade escolar o desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais, conhecimentos, atitudes e valores que promovam a tomada de decisões baseadas na ética, bem-estar físico e mental, conferindo-lhe assim um papel interativo. Ressalta-se que tais abordagens devem estar coerentes com as questões de saúde da comunidade em que cada Unidade Escolar pertence, ou do Território como um todo. A articulação curricular, materializada através dos Temas Integradores, especialmente o Tema Saúde, possibilitará aos estudantes as potencialidades sócio-emocionais, atrelada ao cuidado com o corpo e com a saúde, sobretudo de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, saúde reprodutiva, epidemias ou surtos das doenças causadas pelo Aids aegypti, Covid 19, prevenção ao

uso de álcool, tabaco ou outras drogas e ao mesmo tempo incentivando a inserção de hábitos saudáveis que colaborem no processo de educação integral dos sujeitos. Tais ações estarão mais detalhadamente sistematizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares.

➤ Meio Ambiente

Enquanto um dos Temas Integradores, a Educação Ambiental, tem como aporte a resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental apresenta no seu art. 3º "...viva à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído". Esses conhecimentos, uma vez integrando o currículo escolar, dão conta de colaborar para estabelecer uma relação sustentável entre a sociedade, o meio ambiente e seus recursos naturais. Tais questões, estão intrinsecamente relacionadas com o processo educativo desde a primeira infância.

Na mesma resolução, supracitada, no art. 6º preconiza o seguinte: "[...]deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino". Nessa perspectiva, esse Referencial assume a proposição e fomenta o exercício de uma Escola em que sejam proporcionadas tais possibilidades de aprendizagens e que estas sejam associadas com as demais áreas do conhecimento.

O Documento Referencial da Bahia, na Lei Estadual nº 12.056/2011, define a Educação Ambiental como um conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra, principalmente no que concerne à fauna, à flora e aos recursos hídricos.

Dessa forma, a Educação Ambiental constitui uma das dimensões do direito ao meio ambiente equilibrado e sustentável, prioridade na garantia da qualidade de vida das pessoas por meio de concepções e práticas inter/transdisciplinares, contínuas e permanentes, realizadas no contexto educativo de modo permanente para a prática da educação emancipadora.

➤ Economia

A escola, que historicamente é o placo e alvo da disputa de interesses específicos, representa a organização dual da nossa sociedade, característica da economia, sob e no capitalismo, tem a função precípua de tornar o indivíduo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação no mundo, para intervir e promover sua transformação (SAVIANI, 1985) e, quando se passa a ter consciência do poder de influenciar e decidir, um novo mundo pode ser vislumbrado. O Referencial Curricular Banzaêense reconhece que a Economia assim como a educação para o consumo consciente é um Tema de fundamental importância para a formação dos estudantes, principalmente no sentido de que a formação de um sujeito emancipado perpassa pelo reconhecimento da consciência e da responsabilidade social que cada um tem ou terá, considerando também que esse é um elemento importante para a construção e efetivação dos Projetos de Vida.

O parecer CNE/CEB nº11/2010, fala que “a educação é considerada a mola propulsora das transformações do país. No entanto, o que se constata é que problemas econômicos e sociais repercutem na escola e dificultam o alcance de seus objetivos. Para ingressar e transitar no mundo do trabalho a educação se torna cada vez mais necessária, ela depende, por sua vez, das disponibilidades de emprego, tanto para que os pais consigam criar seus filhos com dignidade, como, também, para que os estudantes vislumbrem na educação escolar o aumento das possibilidades de inserção nesse mundo.

O Referencial Curricular Banzaêense, deve promover nas Unidades Escolares a inserção de objetos de conhecimento que estimulem a capacidade de escolha consciente e responsável nas discussões em sala de aula, apontando para a formação de indivíduos que possam gerir/mediar os recursos, transcendendo a questão restrita ao dinheiro e dessa forma, proporcionar ao estudante uma compreensão sobre finanças e economia, consumo responsável, processo de arrecadação financeira e a aplicação dos recursos recolhidos como também sua importância para o valor social dos tributos, procedência e destinação.

➤ Multiculturalismo e Cidadania

No sentido de mobilizar a comunidade educativa para o reconhecimento das questões identitárias, esse Tema Integrador visa agrupar as questões de multiculturalismo e cidadania que estão intimamente relacionadas com os aspectos dos direitos humanos e com a valorização da diversidade que compõem os espaços

escolares e não somente, mas sim a comunidade contemporânea como um todo em uma perspectiva “local e global”. Esse Referencial considera a Escola como um espaço da diversidade humana, em que é nesse referido espaço que devem ser debatidas, estudadas todas as questões que envolvem os seres humanos. Tanto os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade ao longo da história, quanto os demais saberes sociais e culturais inerentes aos sujeitos que compõem uma comunidade educativa, isso INDEPENDENTE da raça, etnia, gênero, orientação sexual, deficiência, religião, geração ou patamar socioeconômico. Corroborando assim para validação do que preconiza o PNE (2014), sobre a promoção dos Direitos Humanos: “a promoção dos princípios e respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

➤ Multiculturalismo

No Brasil, a perspectiva multicultural como eixo organizativo do currículo escolar se configura nos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997).

Silva, 2005, p.85 esclarece: “A escola e o currículo multicultural consistem em um estudo das questões culturais que perpassam a escola e no reconhecimento da diversidade cultural como parte integrante do contexto escolar de saberes e práticas docentes. Sua importância política – social se evidencia no estabelecimento de uma cultura emancipatória e inclusiva na escola, possibilitando o entendimento dos processos de construção da cultura, seus conflitos e contradições. As questões multiculturais como campo teórico, de forma mais ampla, se constitui numa tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro da diversidade cultural que se apresenta em sociedades plurais, na tentativa de superar preconceitos e reducionismos culturais, questões caras ao processo educativo na atualidade em que ocorre tentativas de retrocesso quanto aos direitos já conquistados por populações e diversidades.

Partindo do pressuposto acima citado, o Referencial Curricular Banzaêense abre uma gama de diversidade cultural para serem exploradas nas Unidades Escolares de Ensino, partindo das vivências e manifestações culturais, os Projetos Políticos Pedagógicos serão enriquecidos e fomentados através das práticas pedagógicas escolares, no multiculturalismo que a cidade tem a apresentar.

Desta forma, o currículo deve estar associado intrinsecamente com o contexto

social da comunidade escolar, com o contexto identitário local e a educação desenvolvida. Lembrando sempre que os estudantes ali presentes são oriundos de diversos modos de vida e culturas que precisam ser reconhecidas e vivenciadas, valorizando tais experiências.

➤ Cidadania

A responsabilidade do Estado com a educação brasileira é regulamentada a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Os princípios e fins da LDB/96 traz em seu artigo 3.º que o ensino será ministrado tendo por base:

- 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 extra escolar;
- XI) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e
- XII) consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

A formação para o exercício da cidadania da qual as escolas brasileiras devem ofertar para os estudantes conforme os incisos do artigo 3.º, podem ser aproximados em dois grupos. De um lado os artigos I, V, VI, VII, VIII e IX, que tocam em questões administrativas da educação escolar, princípios que devem ser garantidos pelo poder público para um bom funcionamento das escolas, sendo que quando não garantidos, os profissionais da educação, os estudantes e a comunidade escolar devem se organizar para cobrá-los junto às instâncias legais do Estado. Do outro lado, aqueles incisos que dialogam diretamente com a concepção pedagógica do currículo escolar, como os incisos II, III, IV, X, XI e XII (BRASIL, 1996).

A sociabilidade democrática encontra no ambiente escolar um terreno propício para o debate e assimilação de “Outros Sujeitos” que demandam o exercício de “Outras Pedagogias”, primorosamente sinalizadas por Arroyo (2014):

Na pluralidade de ações coletivas, de organizações populares, de trabalhadores da educação, da saúde, dos campos e periferias, nas lutas dos diversos movimentos sociais. Seus (suas) filhos (as) se fazem presentes nas escolas e universidades, nas ruas, no movimento adolescente/juvenil. São os outros educandos que trazem outras indagações pedagógicas à docência. São os outros docentes se organizando, mobilizando e inventando outro saber educativo. Para se manifestar privilegiam ações. Ações coletivas na diversidade, de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, à terra, ao teto, ao território, à identidade, à orientação sexual, ao conhecimento, à memória e à cultura, à saúde, à educação e à dignidade, à justiça, à igualdade, às diferenças. Ações coletivas pela emancipação, como pedagogias libertadoras radicais. (ARROYO, 2014, p. 37-38).

Assim, o Referencial Curricular Banzaense, pretende promover o diálogo entre a reflexão teórica sobre as recentes opções curriculares, a reflexão de todos os “atores curriculantes” (MACEDO, 2018) e suas implicações nos sentidos atribuídos à Educação para a Cidadania garantindo os direitos humanos e educação para diversidade no currículo escolar transformadas em práticas que combatam o preconceito e a discriminação sejam elas originadas por questões étnicas, religiosa, de gênero, opção sexual ou geração.

#### ➤ Educação para o Trânsito

A vida em sociedade exige elaboração de regras, as quais, se encarregam de ajudar e dar organicidade no compartilhamento de espaços de uso comum ou de questões cuja vontade individual não deve ser a única perspectiva. Nesse sentido, o Código de Trânsito Brasileiro - CTB estabelece em seu Art. 74: “A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”. A valorização e a preservação da vida, é, pois, uma das premissas que massivamente estão presentes nesse código. A inserção dessa temática nos currículos escolares busca além de informar sobre leis que precisamos cumprir para garantir o ir e vir com segurança, mas também, o desenvolvimento do compromisso individual que cada sujeito tem com convivência pacífica e de respeito à vida.

Corroborando com o CTB, a Portaria nº 678/ MEC, de 14 de maio de 1991, faz menção ao conteúdo do Artigo 1º da (LDB 1996) “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho,

nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]”.

Observando e analisando a Portaria supracitada, percebe-se que é necessário que as pessoas conheçam, a realidade por meio de sua interação com o mundo, adquirindo ferramentas necessárias à sua participação proativa nas esferas sociais, à medida que promove seu estado de bem-estar, sem perder de vista a responsabilidade de transmitir às novas gerações valores, formas de vida e modos de comportamentos.

Logo, a educação escolar não deve ser concebida sem colocar na ordem do dia temas emergentes que inquietem, interessem e desafiem a sociedade a propor soluções. Dessa forma, a Educação para o Trânsito, que está assegurada pelo Código Brasileiro de Trânsito em seu Artigo 76 aponta que:

“A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação”.

E nos Incisos I e II estabelece que haverá:

“a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito; e “[...] de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores.”

Contribuindo e ratificando o Documento Curricular Referencial da Bahia (2019, p. 81) sinaliza que:

Não bastam apenas as leis, é um erro apostar apenas na aplicação de multas, pois elas, sem ações efetivas de educação, não mudam muito o comportamento humano. É necessário que o cidadão se perceba como ser integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do trânsito e, conseqüentemente, para a qualidade de vida. A Educação para o Trânsito é imprescindível nas escolas regulares e vai além de folhetos e adesivos. Ela requer, entre outros aspectos, a execução contínua de programas educativos que fortaleçam o desenvolvimento humano e garantam a qualidade de vida como impõe a Legislação, conforme indica a BNCC (2017).

É importante considerar que as condições de vida do momento atual desafiam os sistemas, as redes de ensino e as escolas a criarem currículos e propostas pedagógicas que levem os estudantes a compreender a origem dos fatos sociais imbricados em um frágil progresso tecnológico que promove, cada vez mais, uma sociedade centrada no consumo, no entorno do próprio eu, sem internalizar o ideal de bem-estar coletivo, para rearranjar o caminho na direção contrária disso.

O processo de desenvolvimento de uma consciência coletiva e individual se faz necessário para a vida. Dessa forma, considera-se que além dos elementos já

mencionados até aqui e que estão circunscritos nos Temas Integradores, cada um deles em sua medida devem contribuir para o recriar dessa consciência mencionada, promovendo educação válida para a vida em sociedade em que as demandas para o convívio pacífico, as percepções e desenvolvimento da maturidade e necessidade de cuidar de si e do outro, são, sobremaneira, saberes que devem enfaticamente serem incluídos nos currículos escolares, e, através desse Referencial, fará parte do contexto educativo no município de Banzaê Ba.

#### ➤ Ciência e Tecnologia

Nesse período da história, convivem populações em que passaram pela transição da tecnologia analógica para digital e populações que já nasceram diante do advento da tecnologia digital. Tal constatação se coloca como um desafio ao contexto educativo ao tempo que impõe o aprofundamento e aparelhamento do cenário educativo a fim de garantir aos estudantes uma educação que seja condizente com os avanços do tempo em que se vive.

Nesse sentido, “As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fez com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis”. [Trecho do PCN, vol. 2, pg.24]. É uma mudança significativa ocorrida nos últimos anos e devida à possibilidade de nos comunicarmos através de sons, imagens e textos, integrando mensagens e tecnologias multimídia. O som não é apenas um acessório, mas parte integrante da narrativa, assim como as imagens; o texto terá mais importância pela possibilidade de corrigir, rever, copiar e transmitir.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Banzaêense, tem como proposta a tarefa de fazer com que o estudante possa compreendê-la as tecnologias como sistema de comunicação, capaz de permitir a criação de um mundo social mais democrático, e entender os seus princípios não apenas para “promover o desenvolvimento tecnológico do País com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins”. A cultura digital e as múltiplas possibilidades, de elaboração e reelaboração dos

saberes com o aporte da tecnologia, levam a considerar necessárias nesse Referencial as palavras de Haesbaert (2004, p. 11) quanto ao conceito de multiterritorialidade, e a possibilidade de ao mesmo tempo, experimentar vários territórios. Com essa demanda de compreensão de pertencimento flexível, os acontecimentos vistos em modo virtual e real e as tecnologias digitais como um todo, precisam, mais que nunca fazer parte dos currículos escolares.

➤ Projeto de Vida e Especificidades da Rede

As inter-relações entre cultura e educação perpassam a constituição de um pensamento curricular que se materializa nas práticas pedagógicas vivenciadas no interior das unidades escolares e vai além da delimitação física desses espaços. Currículos esses que podem transpor-se pelo campo da produção e disseminação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade reverberando também o subjetivo, o simbólico ou até mesmo envolver as tessituras da vida cotidiana.

Desse modo, considera-se que as potencialidades formadoras através dos currículos escolares necessitam refletir sobre a centralidade dos saberes e experiências da vida nos territórios em que se encontram, contextualizando os saberes curriculares, transformando-os em “atos de currículo” (MACEDO, 2007, P. 27), que garantam o desenvolvimento dos sujeitos aprendentes em todas as suas potencialidades.

Partindo dessas premissas, a proposição de inserção do Projeto de Vida como um dos Temas Integradores nos Referenciais Curriculares Banaense toma como ponto de partida os documentos regulatórios curriculares Nacionais, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2017) e da Bahia como o DCRB (BAHIA, 2019). Se por um lado a BNCC, apresenta os Temas Contemporâneos Transversais, que em seu arcabouço, traz uma abordagem da contemporaneidade na busca de contextualizar o ensino e ao mesmo tempo despertar o interesse dos estudantes sobretudo quanto aos temas de relevância para a convivência social e cidadã.

Por outro, o DCRB, partindo da mesma perspectiva elenca os temas fazendo referência aos direitos humanos, às questões de territorialidade, de identidade étnico-raciais, tão caras ao povo baiano, além de inserir temas integradores como Saúde na Escola, cultura Digital, entre outros. Importante evidenciar que nessa arena curricular, a busca por pontos de intersecção entre a vida cotidiana e as diversas áreas do conhecimento já circunscritos no currículo escolar é uma ação constante e de

fundamental relevância para que o Referencial Curricular Banzaêense seja elemento propulsor para uma prática pedagógica assertiva e valorosa na formação dos sujeitos aprendentes.

A proposição do Projeto de Vida como Tema Integrador, possibilita a inserção de temas que trabalhem as competências socio emocionais constantes na BNCC e DCRB além de outros saberes que corroboram na constituição do ser criativo e competente no sentido de desenvolver-se em diversas esferas da vida, construindo assim as bases para uma vida adulta produtiva e feliz. Conforme escreveu William Godwin (1797) *apud* Read (1986, p. 17) “O verdadeiro objetivo da educação, como de qualquer outro processo moral, é a geração da felicidade”. Assim, considera-se a Escola um lugar possível para o exercício do direito de aprender, de sonhar e de viver tudo aquilo que o caminho para o alcance desses sonhos promovem.

Nesse Referencial Curricular, o Projeto de vida será direcionado para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, os adolescente e jovens, que são os sujeitos desses anos do ensino, poderão acessar saberes relacionados **às identidades positivas, autoconhecimento, desenvolvimento sócioemocional, protagonismo estudantil, educação para a paz, mundo do trabalho**, entre outros que poderão ser elencados pelo coletivo da unidade escolar. Nesses tempos/espacos os estudantes poderão desenvolver uma visão de futuro quanto às dimensões da vida: pessoal, moral e coletiva. É o processo educativo colaborando neste sentido, para a tomada de consciência de si e do mundo, convergindo para o ideal proposto por Becker e Adorno quando propõem que a educação deve “formar pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para a sua função na sociedade”. (ADORNO, 2003, p. 154). A compreensão dessa etapa da vida, ou seja, da adolescência e da juventude torna-se elemento central para a elaboração e desenvolvimento desse projeto de vida enquanto tema Integrador, além de ser necessário também se debruçar sobre aquilo que anunciou Arroyo (2013, p. 231): “os adolescentes e jovens, seu lugar nos currículos” [...] “como vê-los? Haverá lugar para eles e elas? Como conhece-los?”

Para tanto, reafirmam-se as normatizações vigentes quanto ao atendimento dessa demanda de inserção do Projeto de Vida no campo curricular como a Resolução CEE nº 137/2019, que expressa:

Art. 8º As orientações da presente Resolução aplicam-se à **Educação Básica e suas modalidades** e, ademais, se constituem no foco pelo qual as propostas pedagógicas das instituições escolares devem ser (re) elaboradas, assinalando-se as seguintes competências gerais:

VI- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BAHIA, 2019).

E,

Art. 19. As propostas pedagógicas das instituições escolares dos **Anos Finais do Ensino Fundamental devem apresentar o delineamento do projeto de vida dos estudantes**, seja com o vínculo prospectivo em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio (BAHIA, 2019).

Outro documento normatizador que é reafirmado nesse Referencial são as Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente nos aspectos relativos à transversalidade e interdisciplinaridade, a saber:

A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático- pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2013, p.29).

Enquanto proposta pedagógica, o Projeto de Vida representa um conjunto de ações integradoras e sistematizadas que perpassam diversos campos curriculares, garantido a partir de planejamento coletivo e colaborativo, uma vez que se configura como elemento transversal de abordagem intra, inter e transdisciplinar. Neste sentido, a relação dialógica entre os campos dos saberes torna-se uma potente estratégia para a formação integral dos sujeitos, além de fomentar o trânsito fluido entre áreas do conhecimento historicamente fragmentadas através da organização curricular, por vezes, hierarquizante.

Nesse contexto, a articulação entre a educação interdimensional e o Projeto de Vida, promove uma possibilidade integradora entre o pensamento, a razão e a ciência. De acordo com o que preconiza o DCRB (2019, p.470):

o Pathos (afetividade, relação do homem consigo mesmo e com os outros), o Eros (impulso, corporeidade) e o Mythos (relação do homem com a vida e a

morte, com o bem e com o mal) encontram lugar e onde, sobretudo com a dimensão transcendental do ser humano no Mythos, é possível trabalhar os sentidos da vida dos estudantes.

O trabalho curricular com Projeto de Vida representa a possibilidade de trilhar o caminho na direção dos sonhos e na construção das bases para a realização destes, sobretudo que seja basilar para a uma educação emancipadora, democrática e humanística. DCRB (2019). Parece ser significativo trazer a baila as palavras de Yus (2002, p. 178) quando argumenta sobre os sujeitos aprendentes da vida escolar, “aprendam a viver e a sentir democraticamente a sociedade, pois respeitam o delicado equilíbrio entre interesses individuais e coletivos”. Seria, pois, essa, uma função social da Escola em que as juventudes sejam conscientes construtores de suas identidades.

# ORGANIZADOR CURRICULAR

## LÍNGUA PORTUGUESA - 1º AO 5º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</p>		
<p>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</p>	
	<p>Estratégia de leitura</p>	
<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Planejamento de texto</p>	
	<p>Revisão de textos</p>	
	<p>Edição de textos</p>	
	<p>Utilização de tecnologia digital</p>	
<p>Oralidade</p>	<p>Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula</p>	
	<p>Escuta atenta</p>	
	<p>Características da conversação espontânea</p>	
	<p>Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala</p>	
	<p>Relato oral/Registro formal e informal</p>	

## HABILIDADES

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP08) Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.

(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

## LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>CAMPO DA VIDA COTIDIANA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.</p>		
<p><b>Leitura/escuta</b> <b>(compartilhada e autônoma)</b></p>	<p>Leitura de imagens em narrativas visuais</p>	
<p><b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.</p>		
<p><b>Leitura/escuta</b> <b>(compartilhada e autônoma)</b></p>	<p>Formação do leitor literário</p>	
	<p>Leitura colaborativa e autônoma</p>	
	<p>Apreciação estética/Estilo</p>	
	<p>Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica</p>	
<p><b>Oralidade</b></p>	<p>Contagem de histórias</p>	

## HABILIDADES

(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

## LÍNGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Protocolos de leitura	
	Decodificação/Fluência de leitura	
	Formação de leitor	
<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	Correspondência fonema-grafema	
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
	Construção do sistema alfabético	
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	
(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

## LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	
	Construção do sistema alfabético	
	Pontuação	
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	
	Morfologia	

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	
(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p>CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.</p>		
<p><b>Leitura/escuta</b> (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	
<p><b>Escrita</b> (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>	
	<p>Escrita compartilhada</p>	
<p><b>Oralidade</b></p>	<p>Produção de texto oral</p>	

HABILIDADES

1º ANO

2º ANO

(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.

(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>CAMPO DA VIDA COTIDIANA</b>		
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Forma de composição do texto	
<p><b>CAMPO DA VIDA PÚBLICA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.</p>		
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Compreensão em leitura	

## HABILIDADES

1º ANO

2º ANO

(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.

(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, *e-mails*, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.

(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.

(EF12LP08) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
<b>Escrita</b> (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	
<b>Oralidade</b>	Produção de texto oral	
<b>Análise linguística/semiótica</b> (Alfabetização)	Forma de composição do texto	

## HABILIDADES

1º ANO

2º ANO

(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans* e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF12LP14) Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.

(EF12LP15) Identificar a forma de composição de *slogans* publicitários.

(EF12LP16) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos 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. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.</p>		
<p><b>Leitura/escuta</b> (compartilhada e autônoma)</p>	Compreensão em leitura	
	Imagens analíticas em textos	
	Pesquisa	
<p><b>Escrita</b> (compartilhada e autônoma)</p>	Produção de textos	
	Escrita autônoma	
<p><b>Oralidade</b></p>	<p>Planejamento de texto oral Exposição oral</p>	

HABILIDADES

1º ANO

2º ANO

(EF12LP17) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF02LP20) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).

(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Formação do leitor literário	
	Apreciação estética/Estilo	
<b>Escrita (compartilhada e autônoma)</b>	Escrita autônoma e compartilhada	
<b>Análise linguística/semiótica (Alfabetização)</b>	Formas de composição de narrativas	
	Formas de composição de textos poéticos	
	Formas de composição de textos poéticos visuais	

HABILIDADES	
1º ANO	2º ANO
(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Leitura/escuta</b> (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura	
	Formação de leitor	
	Compreensão	
	Estratégia de leitura	
<b>Produção de textos</b> (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	
	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	
<b>Oralidade</b>	Forma de composição de gêneros orais	
	Variação linguística	

HABILIDADES		
3º ANO	4º ANO	5º ANO
		(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
		(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
		(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
		(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
		(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
		(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
		(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
		(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
		(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
		(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
		(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<p><b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b></p>	<p>Construção do sistema alfabético e da ortografia</p>	
	<p>Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia</p>	

HABILIDADES			
3º ANO		4º ANO	5º ANO
(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.			
(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.	
(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).		
(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.			
(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.			
	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</p>		
<p><b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b></p>	<p>Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação</p>	
	<p>Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas</p>	
	<p>Construção do sistema alfabético</p>	
	<p>Pontuação</p>	
	<p>Morfologia/Morfossintaxe</p>	

HABILIDADES			
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).	(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.		
	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.		
	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.
			(EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.	(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	(EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b>	Morfossintaxe	
	Morfologia	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Compreensão em leitura	

HABILIDADES		
3º ANO	4º ANO	5º ANO
(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.	(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).	
(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.		
		(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.	(EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
<p><b>Leitura/escuta</b> (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	
<p><b>Produção de textos</b> (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa</p>	
<p><b>Escrita</b> (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa</p>	
<p><b>Oralidade</b></p>	<p>Produção de texto oral</p>	

HABILIDADES			
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.		(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.	(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.	(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de <i>vlog</i> infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
<b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b>	Forma de composição do texto	
<b>CAMPO DA VIDA PÚBLICA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
<b>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</b>	Compreensão em leitura	

HABILIDADES			
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP16) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").	(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
	(EF03LP17) Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).		
	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
<p><b>Leitura/escuta</b> (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	
<p><b>Produção de textos</b> (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa</p>	

HABILIDADES			
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
	(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, <i>slogan</i> , escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).		
	(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.		

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
<b>Oralidade</b>	Planejamento e produção de texto	
	Produção de texto	
<b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b>	Forma de composição dos textos	

HABILIDADES			
	3º ANO	4º ANO	5º ANO
	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.	(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.	(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
			(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
	(EF35LP16) Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.		
	(EF03LP23) Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.		(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.
		(EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de <i>vloggers</i> de <i>vlogs</i> opinativos ou argumentativos.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos 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. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.</p>		
<p><b>Leitura/escuta</b> (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	
	<p>Imagens analíticas em textos</p>	
	<p>Pesquisa</p>	
<p><b>Produção de textos</b> (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Produção de textos</p>	
	<p>Escrita autônoma</p>	

HABILIDADES			
3º ANO	4º ANO	5º ANO	
(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	
	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	
(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.			
(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
	(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
<b>Oralidade</b>	Escuta de textos orais	
	Compreensão de textos orais	
	Planejamento de texto oral Exposição oral	
<b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b>	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	
<b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b>	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores	
	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita	

HABILIDADES		
3º ANO	4º ANO	5º ANO
(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.		
(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.		
(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.		
(EF03LP26) Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.		(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.
	(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
	(EF04LP24) Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.	

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.</p>		
<p><b>Leitura/escuta</b> (compartilhada e autônoma)</p>	Formação do leitor literário	
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	
	Apreciação estética/Estilo	
	Textos dramáticos	
<p><b>Produção de textos</b> (escrita compartilhada e autônoma)</p>	Escrita autônoma e compartilhada	
	Escrita autônoma	
<p><b>Oralidade</b></p>	Declamação	
	Performances orais	

HABILIDADES		
3º ANO	4º ANO	5º ANO
(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.		
(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.		
(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.		
(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.		
(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.		
(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.		
(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.		
(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.		
(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.	(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	

## LÍNGUA PORTUGUESA - 3º AO 5º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
<b>Análise linguística/semiótica (Ortografização)</b>	Formas de composição de narrativas	
	Discurso direto e indireto	
	Forma de composição de textos poéticos	
	Forma de composição de textos poéticos visuais	
	Forma de composição de textos dramáticos	

HABILIDADES		
3º ANO	4º ANO	5º ANO
(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.		
(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.		
(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.		
	(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.	(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.
	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.	

4.1.1.2.

### LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalístico-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sítes* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa

em discussões e debates de ideias são consideradas. Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias.

Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiótica dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente.

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a

progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes

de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.

Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados.

Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO

### PRÁTICAS DE LINGUAGEM

### OBJETOS DE CONHECIMENTO

**CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO** – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

#### Leitura

Apreciação e réplica

Relação entre gêneros e mídias

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto

Efeitos de sentido

## HABILIDADES

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.

Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<p><b>Produção de textos</b></p>	<p>Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais</p>	
	<p>Textualização</p>	
	<p>Revisão/edição de texto informativo e opinativo</p>	
	<p>Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais</p>	
<p><b>Oralidade</b></p> <p><b>*Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo</b></p>	<p>Produção de textos jornalísticos orais</p>	

## HABILIDADES

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<p><b>Oralidade</b></p> <p>*Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo</p>	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	
<p><b>Oralidade</b></p>	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	
<p><b>Análise linguística/semiótica</b></p>	Construção composicional	
	Estilo	
	Efeito de sentido	

## HABILIDADES

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ *redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b> – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;</li> <li>- reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);</li> <li>- desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas.</li> </ul> <p>Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade.</p>	<p>Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)</p>	
<p><b>Leitura</b></p>	<p>Apreciação e réplica</p>	
<p><b>Produção de textos</b></p>	<p>Textualização, revisão e edição</p>	

## HABILIDADES

Trata-se também de possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, *spot*, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição *on-line*, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.

Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico-midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo.

(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (*caput* e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
<b>Oralidade</b>	Discussão oral	
	Registro	
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	
	Modalização	

## HABILIDADES

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.

(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;</li> <li>- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e</li> <li>- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica.</li> </ul>		
<p><b>Leitura</b></p>	<p>Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero</p>	
	<p>Relação entre textos</p>	
	<p>Apreciação e réplica</p>	
	<p>Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão</p>	

## HABILIDADES

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.

Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioteses e dos gêneros em questão.

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
<b>Produção de textos</b>	<p>Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica</p> <p>Estratégias de escrita</p>	
	<p>Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição</p>	
	<p>Estratégias de produção</p>	
<b>Oralidade</b>	<p>Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais</p>	
	<p>Estratégias de produção</p>	

## HABILIDADES

(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou *vlog* científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissensuosa, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	<p>Construção composicional</p> <p>Elementos paralinguísticos e cinésicos</p> <p>Apresentações orais</p>	
	<p>Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais</p>	
	<p>Construção composicional e estilo</p> <p>Gêneros de divulgação científica</p>	
	<p>Marcas linguísticas</p> <p>Intertextualidade</p>	

## HABILIDADES

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por *slide*, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

### PRÁTICAS DE LINGUAGEM

### OBJETOS DE CONHECIMENTO

**CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

#### Leitura

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção  
Apreciação e réplica

## HABILIDADES

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, *saraus*, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
<b>Leitura</b>	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	
	Adesão às práticas de leitura	
<b>Produção de textos</b>	Relação entre textos	
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	
<b>Oralidade</b>	Produção de textos orais	

## HABILIDADES

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
<b>Oralidade</b>	Produção de textos orais Oralização	
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Variação linguística	

## HABILIDADES

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<p><b>Leitura</b></p>	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</p>	
	<p>Apreciação e réplica</p>	
	<p>Relação entre textos</p>	
	<p>Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião</p>	
	<p>Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica</p>	
	<p>Efeitos de sentido</p>	

## HABILIDADES

6º ANO

7º ANO

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.

(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.

(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.

(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos *hiperlinks* em textos noticiosos publicados na *Web* e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.

(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e *on-line*, *sites* noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.

(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.

(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<b>Leitura</b>	Efeitos de sentido Exploração da multisssemiose	
<b>Produção de textos</b>	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	
	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	
	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	
	Produção e edição de textos publicitários	

## HABILIDADES

6º ANO

7º ANO

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos).

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.

(EF67LP11) Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines*, *fanclipes*, *e-zines*, *gameplay*, *detonado* etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, *fanclipe*, *show*, *saraus*, *slams* etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior gravação dos vídeos.

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines*, *fanclipes*, *e-zines*, *gameplay*, *detonado* etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, *sarau*, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.

(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou *slogan* que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<b>Oralidade</b>	Planejamento e produção de entrevistas orais	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
<b>Leitura</b>	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i> , carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	
	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	
<b>Produção de textos</b>	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	

## HABILIDADES

6º ANO

7º ANO

(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.

(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.

(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.

(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.

(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
<b>Leitura</b>	Curadoria de informação	
<b>Produção de textos</b>	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	
<b>Oralidade</b>	Conversação espontânea	
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Textualização Progressão temática	
	Textualização	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
<b>Leitura</b>	Relação entre textos	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	
	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	

HABILIDADES

6º ANO

7º ANO

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc.

(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.

(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
<b>Produção de textos</b>	Construção da textualidade Relação entre textos	
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Fono-ortografia	
	Elementos notacionais da escrita	
	Léxico/morfologia	
	Morfossintaxe	

## HABILIDADES

## 6º ANO

## 7º ANO

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Morfossintaxe	
	Sintaxe	
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	
	Semântica Coesão	

HABILIDADES	
6º ANO	7º ANO
	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	
(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	
(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	
(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

## LÍNGUA PORTUGUESA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Coesão	
	Sequências textuais	
	Modalização	
	Figuras de linguagem	

HABILIDADES	
6º ANO	7º ANO
(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<b>Leitura</b>	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</p>	
	<p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</p> <p>Apreciação e réplica</p>	
	<p>Relação entre textos</p>	
	<p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</p> <p>Apreciação e réplica</p>	
	<p>Efeitos de sentido</p>	
	<p>Efeitos de sentido</p> <p>Exploração da multissemiose</p>	

## HABILIDADES

8º ANO

9º ANO

(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de *sites* noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a *sites* de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando *sites* e serviços de checadores de fatos.

(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
<b>Produção de textos</b>	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	
	Estratégia de produção: textualização de textos informativos	
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	
	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	

## HABILIDADES

8º ANO

9º ANO

(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, *sites*), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>		
<b>Oralidade</b>	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	
	Estilo	
	Modalização	

## HABILIDADES

8º ANO

9º ANO

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: *concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida* etc.

(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
<b>Leitura</b>	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	
	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	
<b>Produção de textos</b>	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	

## HABILIDADES

8º ANO

9º ANO

(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).

(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições *on-line* (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.

(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.

(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (*sites*, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA</b>		
<b>Oralidade</b>	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
<b>Leitura</b>	Curadoria de informação	
<b>Produção de textos</b>	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	
<b>Oralidade</b>	Conversação espontânea	
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Textualização Progressão temática	
	Textualização	
	Modalização	

## HABILIDADES

8º ANO

9º ANO

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.

(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.

(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc.

(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.

(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e *hiperlinks* em textos de divulgação científica que circulam na *Web* e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de *links*.

(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>		
<b>Leitura</b>	Relação entre textos	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	
<b>Produção de textos</b>	Construção da textualidade	
	Relação entre textos	
<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>		
<b>Análise linguística/ semiótica</b>	Fono-ortografia	
	Léxico/morfologia	

## HABILIDADES

8º ANO

9º ANO

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líricas, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<p><b>Análise linguística/ semiótica</b></p>	<p>Morfossintaxe</p>	

HABILIDADES

8º ANO

9º ANO

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.

(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.

(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).

(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.

(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.

(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.

(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.

(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

## LÍNGUA PORTUGUESA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
<b>Análise linguística/semiótica</b>	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	
	Semântica	
	Coesão	
	Modalização	
	Figuras de linguagem	
	Variação linguística	

HABILIDADES	
8º ANO	9º ANO
	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	
(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	
(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	
	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.



## 4.1.2. ARTE

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes **linguagens**: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.

A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura.

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arterna escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

As dimensões são:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desa-fios, conflitos, negociações e inquietações.
- **Crítica:** refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- **Expressão:** refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

A referência a essas dimensões busca facilitar o **processo de ensino e aprendizagem em Arte**, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética.

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas.

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.

O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*.

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes

das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação.

Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experimentar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas **competências específicas**.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira -, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

## 4.1.2.1.

**ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS:  
UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO  
E HABILIDADES**

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis.

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

## ARTE – 1º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Artes visuais	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Matrizes estéticas e culturais	
	Materialidades	
	Processos de criação	
	Sistemas da linguagem	
Dança	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	

## HABILIDADES

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e estas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

## ARTE – 1º AO 5º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Música</b>	Contexto e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Materialidades	
	Notação e registro musical	
	Processos de criação	
<b>Teatro</b>	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	
<b>Artes integradas</b>	Processos de criação	
	Matrizes estéticas culturais	
	Patrimônio cultural	
	Arte e tecnologia	

## HABILIDADES

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.



4.1.2.2.

### ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade.

Além disso, o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas.

## ARTE - 6º AO 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Artes visuais</b>	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Materialidades	
	Processos de criação	
	Sistemas da linguagem	
<b>Dança</b>	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	

## HABILIDADES

(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, *performance* etc.).

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

(EF69AR08) Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.

(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.

(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.

(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

## ARTE - 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Música</b></p>	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Materialidades	
	Notação e registro musical	
	Processos de criação	
<p><b>Teatro</b></p>	Contextos e práticas	
	Elementos da linguagem	
	Processos de criação	

## HABILIDADES

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.

(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.

(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.

## ARTE - 6º AO 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Artes integradas	Contextos e práticas	
	Processos de criação	
	Matrizes estéticas e culturais	
	Patrimônio cultural	
	Arte e tecnologia	

HABILIDADES	
	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocênicas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, <i>design</i> etc.).
	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.



### 4.1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

Há três **elementos fundamentais comuns às práticas corporais**: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.

Esse modo de entender a Educação Física permite articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)<sup>37</sup>.

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis **unidades temáticas** abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção

---

37 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.

Por sua vez, a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação porque se envolve com ele.

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes (note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola):

- **Marca:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).
- **Precisão:** conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.
- **Técnico-combinatório:** reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).
- **Rede/quadra dividida ou parede de rebote:** reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, *squash* etc.
- **Campo e taco:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, *softbol* etc.).
- **Invasão ou territorial:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

- Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc.).

Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada<sup>38</sup>: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.

A ginástica geral<sup>39</sup>, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo<sup>40</sup>.

As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela execução corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral.

---

38 As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, foram alocadas na unidade temática Esportes com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobático movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Portanto, contempla as modalidades de ginástica acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim.

39 Essa manifestação da ginástica pode receber outras tantas denominações, como ginástica básica, de demonstração, acrobacias, entre outras.

40 Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos.

As ginásticas de conscientização corporal<sup>41</sup> reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.

Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

A unidade temática Lutas<sup>42</sup> focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.).

Por fim, na unidade temática Práticas corporais de aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o

---

41 Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, como: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. Alguns exemplos são a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a ioga, o *tai chi chuan*, a ginástica chinesa, entre outros.

42 As lutas esportivas também são tratadas na unidade temática Esporte, especificamente no objeto de conhecimento denominado como categoria de esportes de combate.

praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbanas e na natureza.

Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar práticas corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer. Essa afirmação não se vincula apenas à ideia de vivenciar e/ou aprender, por exemplo, os esportes aquáticos (em especial, a natação em seus quatro estilos competitivos), mas também à proposta de experimentar “atividades aquáticas”. São, portanto, práticas centradas na ambientação dos estudantes ao meio líquido que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água.

Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar.

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito **dimensões de conhecimento**:

- **Experimentação**: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.
- **Uso e apropriação**: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência<sup>43</sup> necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.
- **Fruição**: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar

---

43 Ser competente em uma prática corporal é apresentado no texto no sentido de poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação.

da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

- Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.
- Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.
- Análise: está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
- Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à

época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.

- **Protagonismo comunitário:** refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas.

Considerando as características dos conhecimentos e das experiências próprias da Educação Física, é importante que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva. Assim, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

4.1.3.1.

### EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Os alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social.

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes.

Além disso, para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano) e se referem aos seguintes objetos de conhecimento em cada unidade temática:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
<b>Ginásticas</b>	Ginástica geral	Ginástica geral
<b>Danças</b>	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
<b>Lutas</b>		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
<b>Práticas corporais de aventura</b>		

## EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º E 2º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Brincadeiras e jogos</b></p>	<p>Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional</p>	
<p><b>Esportes</b></p>	<p>Esportes de marca Esportes de precisão</p>	
<p><b>Ginásticas</b></p>	<p>Ginástica geral</p>	
<p><b>Danças</b></p>	<p>Danças do contexto comunitário e regional</p>	

## HABILIDADES

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.

(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.

(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.

(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Brincadeiras e jogos</b>	<p>Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo</p> <p>Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana</p>	
<b>Esportes</b>	<p>Esportes de campo e taco</p> <p>Esportes de rede/parede</p> <p>Esportes de invasão</p>	
<b>Ginásticas</b>	<p>Ginástica geral</p>	
<b>Danças</b>	<p>Danças do Brasil e do mundo</p> <p>Danças de matriz indígena e africana</p>	
<b>Lutas</b>	<p>Lutas do contexto comunitário e regional</p> <p>Lutas de matriz indígena e africana</p>	

## HABILIDADES

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.

(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).

(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.

(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.

(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.



## 4.1.3.2.

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES**

No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com diversos docentes, o que torna mais complexas as interações e a sistemática de estudos. Ainda assim, os alunos nessa fase de escolarização têm maior capacidade de abstração e de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos estudantes maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola.

Nesse contexto, e para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Finais, assim como no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos) e se referem aos seguintes objetos de conhecimento, em cada unidade temática:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Jogos eletrônicos	
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
<b>Ginásticas</b>	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
<b>Danças</b>	Danças urbanas	Danças de salão
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Ressalte-se que, a partir do 6º ano, prevê-se que os estudantes possam ter acesso a um conhecimento mais aprofundado de algumas das práticas corporais, como também sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola.

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Jogos eletrônicos	
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	
<b>Ginásticas</b>	Ginástica de condicionamento físico	
<b>Danças</b>	Danças urbanas	

## HABILIDADES

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.

(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).

(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.

(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.

(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.

(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.

(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).

(EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.

(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil	
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbanas	

## HABILIDADES

(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.

(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.

(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.

(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.

(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.

(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.

(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Esportes</b></p>	<p>Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate</p>	
<p><b>Ginásticas</b></p>	<p>Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal</p>	
<p><b>Danças</b></p>	<p>Danças de salão</p>	

## HABILIDADES

(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (*doping*, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.

(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.

(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.

(EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).

(EF89EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.

(EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.

(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.

(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.

(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.

(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.

(EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Lutas</b>	Lutas do mundo	
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura na natureza	

## HABILIDADES

(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.

(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.

(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiática de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.

(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.

(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.



#### 4.1.4. LÍNGUA INGLESA

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?”.

Alguns conceitos parecem já não atender as perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira, fortemente criticado por seu viés eurocêntrico. Outras terminologias, mais recentemente propostas, também provocam um intenso debate no campo, tais como inglês como língua internacional, como língua global, como língua adicional, como língua franca, dentre outras. Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo.

Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. Isso exige do professor uma **atitude** de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua, como o uso de *ain't* para fazer a negação, e não apenas formas “padrão” como *isn't* ou *aren't*. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.

Essas três implicações orientam os **eixos organizadores** propostos para o componente Língua Inglesa, apresentados a seguir.

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas. Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face – como assistir a filmes e programações via *web* ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras –, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas.

Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da língua inglesa.

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

As práticas de leitura em inglês promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção

favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados.

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.

As práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *fôlder*, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados

podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma.

O eixo Conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa, questionando, por exemplo: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ na língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” De modo contrastivo, devem também explorar relações de semelhança e diferença entre a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam. Para além de uma comparação trivial, com vistas à mera curiosidade, o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês.

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.

Cumpra-se destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Inglesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**<sup>44</sup>.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

<sup>44</sup> Essas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las.

4.1.4.1.

### LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais.

Tal opção de apresentação da BNCC permite, por exemplo, que determinadas habilidades possam ser trabalhadas em outros anos, se assim for conveniente e significativo para os estudantes, o que também atende a uma perspectiva de currículo espiralado.

## LÍNGUA INGLESA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Interação discursiva</b>	Construção de laços afetivos e convívio social	
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula ( <i>Classroom language</i> )	
<b>Compreensão oral</b>	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais, com a mediação do professor	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
<b>Estratégias de leitura</b>	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	
	Compreensão geral e específica: leitura rápida ( <i>skimming, scanning</i> )	
<b>Práticas de leitura e construção de repertório lexical</b>	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	
<b>Atitudes e disposições favoráveis do leitor</b>	Partilha de leitura, com mediação do professor	

## HABILIDADES

(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade..

(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.

(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.

(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.

(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.

(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou *on-line*) para construir repertório lexical.

(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

## LÍNGUA INGLESA - 6º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
<b>Estratégias de escrita: pré-escrita</b>	Planejamento do texto: <i>brainstorming</i>	
	Planejamento do texto: organização de ideias	
<b>Práticas de escrita</b>	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
<b>Estudo do léxico</b>	Construção de repertório lexical	
	Pronúncia	
<b>Gramática</b>	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	
	Imperativo	
	Caso genitivo ('s)	
	Adjetivos possessivos	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
<b>A língua inglesa no mundo</b>	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	
<b>A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade</b>	Presença da língua inglesa no cotidiano	

## HABILIDADES

(EF06LI13) Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.

(EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.

(EF06LI15) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, *chats*, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.

(EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.

(EF06LI19) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo *to be*) e descrever rotinas diárias.

(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.

(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.

(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.

(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.

(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).

(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.

## LÍNGUA INGLESA - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Interação discursiva</b>	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	
	Práticas investigativas	
<b>Compreensão oral</b>	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais, com mediação do professor	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
<b>Estratégias de leitura</b>	Compreensão geral e específica: leitura rápida ( <i>skimming, scanning</i> )	
	Construção do sentido global do texto	
<b>Práticas de leitura e pesquisa</b>	Objetivos de leitura	
	Leitura de textos digitais para estudo	
<b>Atitudes e disposições favoráveis do leitor</b>	Partilha de leitura	

## HABILIDADES

(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.

(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.

(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.

(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.

(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).

(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.

(EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.

(EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.

(EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

## LÍNGUA INGLESA - 7º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
<b>Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita</b>	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	
	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	
<b>Práticas de escrita</b>	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
<b>Estudo do léxico</b>	Construção de repertório lexical	
	Pronúncia	
	Polissemia	
<b>Gramática</b>	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	
	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	
	Verbo modal <i>can</i> (presente e passado)	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
<b>A língua inglesa no mundo</b>	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea	
<b>Comunicação intercultural</b>	Variação linguística	

## HABILIDADES

(EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, *layout* e suporte).

(EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.

(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

(EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).

(EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-*ed*).

(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.

(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.

(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).

(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.

(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.

(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

## LÍNGUA INGLESA - 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Interação discursiva</b>	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	
	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	
<b>Compreensão oral</b>	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais com autonomia	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
<b>Estratégias de leitura</b>	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	
<b>Práticas de leitura e fruição</b>	Leitura de textos de cunho artístico/literário	
<b>Avaliação dos textos lidos</b>	Reflexão pós-leitura	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
<b>Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita</b>	Revisão de textos com a mediação do professor	
<b>Práticas de escrita</b>	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	

## HABILIDADES

(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.

(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.

(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.

(EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades.

(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

(EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).

(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.

(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

## LÍNGUA INGLESA - 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
<b>Estudo do léxico</b>	Construção de repertório lexical	
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	
<b>Gramática</b>	Verbos para indicar o futuro	
	Comparativos e superlativos	
	Quantificadores	
	Pronomes relativos	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
<b>Manifestações culturais</b>	Construção de repertório artístico-cultural	
<b>Comunicação intercultural</b>	Impacto de aspectos culturais na comunicação	

## HABILIDADES

(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.

(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.

(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.

(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.

(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, *some, any, many, much*.

(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (*who, which, that, whose*) para construir períodos compostos por subordinação.

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

## LÍNGUA INGLESA - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
<b>Interação discursiva</b>	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	
<b>Compreensão oral</b>	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	
<b>Produção oral</b>	Produção de textos orais com autonomia	
EIXO LEITURA – Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
<b>Estratégias de leitura</b>	Recursos de persuasão	
	Recursos de argumentação	
<b>Práticas de leitura e novas tecnologias</b>	Informações em ambientes virtuais	
<b>Avaliação dos textos lidos</b>	Reflexão pós-leitura	

## HABILIDADES

(EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.

(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

(EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.

(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.

(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

## LÍNGUA INGLESA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
<b>Estratégias de escrita</b>	Escrita: construção da argumentação	
	Escrita: construção da persuasão	
<b>Práticas de escrita</b>	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
<b>Estudo do léxico</b>	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	
	Conectores ( <i>linking words</i> )	
<b>Gramática</b>	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	
	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
<b>A língua inglesa no mundo</b>	Expansão da língua inglesa: contexto histórico	
	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	
<b>Comunicação intercultural</b>	Construção de identidades no mundo globalizado	

## HABILIDADES

(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.

(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).

(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, *memes*, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.

(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.

(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*).

(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos *should*, *must*, *have to*, *may* e *might* para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.

(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.



## 4.2. A ÁREA DE MATEMÁTICA

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais.

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

Apesar de a Matemática ser, por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática.

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do **letramento matemático**<sup>45</sup>, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição).

O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática. Os **processos matemáticos** de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Matemática e, por consequência, o componente curricular de Matemática devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.

---

45 Segundo a Matriz do Pisa 2012, o “letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.”. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/marcos\\_referenciais/2013/matriz\\_avaliacao\\_matematica.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

### 4.2.1. MATEMÁTICA

Com base nos recentes documentos curriculares brasileiros, a BNCC leva em conta que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de **ideias fundamentais** que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objetos de conhecimento. A proporcionalidade, por exemplo, deve estar presente no estudo de: operações com os números naturais; representação fracionária dos números racionais; áreas; funções; probabilidade etc. Além disso, essa noção também se evidencia em muitas ações cotidianas e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc.

Nessa direção, a BNCC propõe cinco **unidades temáticas**, correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades a ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Cada uma delas pode receber ênfase diferente, a depender do ano de escolarização.

A unidade temática Números tem como finalidade desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa em relação a essa temática é que os alunos resolvam problemas com números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução e avaliem a plausibilidade dos resultados encontrados. No tocante aos cálculos, espera-se que os alunos desenvolvam diferentes estratégias para a obtenção dos resultados, sobretudo por estimativa e cálculo mental, além de algoritmos e uso de calculadoras.

Nessa fase espera-se também o desenvolvimento de habilidades no que se refere à leitura, escrita e ordenação de números naturais e números racionais por meio da identificação e compreensão

de características do sistema de numeração decimal, sobretudo o valor posicional dos algarismos. Na perspectiva de que os alunos aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de tarefas, como as que envolvem medições, nas quais os números naturais não são suficientes para resolvê-las, indicando a necessidade dos números racionais tanto na representação decimal quanto na fracionária.

Com referência ao Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é a de que os alunos resolvam problemas com números naturais, inteiros e racionais, envolvendo as operações fundamentais, com seus diferentes significados, e utilizando estratégias diversas, com compreensão dos processos neles envolvidos. Para que aprofundem a noção de número, é importante colocá-los diante de problemas, sobretudo os geométricos, nos quais os números racionais não são suficientes para resolvê-los, de modo que eles reconheçam a necessidade de outros números: os irracionais. Os alunos devem dominar também o cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais. No tocante a esse tema, espera-se que saibam reconhecer, comparar e ordenar números reais, com apoio da relação desses números com pontos na reta numérica. Cabe ainda destacar que o desenvolvimento do pensamento numérico não se completa, evidentemente, apenas com objetos de estudos descritos na unidade Números. Esse pensamento é ampliado e aprofundado quando se discutem situações que envolvem conteúdos das demais unidades temáticas: Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas e Probabilidade e estatística.

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de *marketing*. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos.

A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações.

Nessa perspectiva, é imprescindível que algumas dimensões do trabalho com a álgebra estejam presentes nos processos de ensino e aprendizagem desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade. No entanto, nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a de Números é bastante evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação. A relação de equivalência pode ter seu início com atividades simples, envolvendo a igualdade, como reconhecer que se  $2 + 3 = 5$  e  $5 = 4 + 1$ , então  $2 + 3 = 4 + 1$ . Atividades como essa contribuem para a compreensão de que o sinal de igualdade não é apenas a indicação de uma operação a ser feita. A noção intuitiva de função pode ser explorada por meio da resolução de problemas envolvendo a variação proporcional direta entre duas grandezas (sem utilizar a regra de três), como: “Se com duas medidas de suco concentrado eu obtenho três litros de refresco, quantas medidas desse suco concentrado eu preciso para ter doze litros de refresco?”

No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudos de Álgebra retomam, aprofundam e ampliam o que foi trabalhado no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Nessa fase, os alunos devem compreender os diferentes significados das variáveis numéricas em

uma expressão, estabelecer uma generalização de uma propriedade, investigar a regularidade de uma sequência numérica, indicar um valor desconhecido em uma sentença algébrica e estabelecer a variação entre duas grandezas. É necessário, portanto, que os alunos estabeleçam conexões entre variável e função e entre incógnita e equação. As técnicas de resolução de equações e inequações, inclusive no plano cartesiano, devem ser desenvolvidas como uma maneira de representar e resolver determinados tipos de problema, e não como objetos de estudo em si mesmos.

Outro aspecto a ser considerado é que a aprendizagem de Álgebra, como também aquelas relacionadas a Números, Geometria e Probabilidade e estatística, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento computacional dos alunos, tendo em vista que eles precisam ser capazes de traduzir uma situação dada em outras linguagens, como transformar situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa.

Associado ao pensamento computacional, cumpre salientar a importância dos algoritmos e de seus fluxogramas, que podem ser objetos de estudo nas aulas de Matemática. Um algoritmo é uma sequência finita de procedimentos que permite resolver um determinado problema. Assim, o algoritmo é a decomposição de um procedimento complexo em suas partes mais simples, relacionando-as e ordenando-as, e pode ser representado graficamente por um fluxograma. A linguagem algorítmica tem pontos em comum com a linguagem algébrica, sobretudo em relação ao conceito de variável. Outra habilidade relativa à álgebra que mantém estreita relação com o pensamento computacional é a identificação de padrões para se estabelecer generalizações, propriedades e algoritmos.

A Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, espera-se que os alunos identifiquem e estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias, usando, como suporte, mapas (em papel, *tablets* ou *smartphones*), croquis e outras representações. Em relação às formas, espera-se que os alunos indiquem características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais, associem figuras espaciais a suas planificações e vice-versa. Espera-se, também, que nomeiem e comparem polígonos, por meio de propriedades relativas aos lados, vértices e ângulos. O estudo das simetrias deve ser iniciado por meio da manipulação de representações de figuras geométricas planas em quadriculados ou no plano cartesiano, e com recurso de *softwares* de geometria dinâmica.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino de Geometria precisa ser visto como consolidação e ampliação das aprendizagens realizadas. Nessa etapa, devem ser enfatizadas também as tarefas que analisam e produzem transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, de modo a desenvolver os conceitos de congruência e semelhança. Esses conceitos devem ter destaque nessa fase do Ensino Fundamental, de modo que os alunos sejam capazes de reconhecer as condições necessárias e suficientes para obter triângulos congruentes ou semelhantes e que saibam aplicar esse conhecimento para realizar demonstrações simples, contribuindo para a formação de um tipo de raciocínio importante para a Matemática, o raciocínio hipotético-dedutivo. Outro ponto a ser destacado é a aproximação da Álgebra com a Geometria, desde o início do estudo do plano cartesiano, por meio da geometria analítica. As atividades envolvendo a ideia de coordenadas, já iniciadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, podem ser ampliadas para o contexto das representações no plano cartesiano, como a representação de sistemas de equações do 1º grau, articulando, para isso, conhecimentos decorrentes da ampliação dos conjuntos numéricos e de suas representações na reta numérica.

Assim, a Geometria não pode ficar reduzida a mera aplicação de fórmulas de cálculo de área e de volume nem a aplicações numéricas imediatas de teoremas sobre relações de proporcionalidade em situações relativas a feixes de retas paralelas cortadas por retas secantes ou do teorema de Pitágoras. A equivalência de áreas, por exemplo, já praticada há milhares de anos pelos mesopotâmios e gregos antigos sem utilizar fórmulas, permite transformar qualquer região poligonal plana em um quadrado com mesma área (é o

que os gregos chamavam “fazer a quadratura de uma figura”). Isso permite, inclusive, resolver geometricamente problemas que podem ser traduzidos por uma equação do 2º grau.

As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, a unidade temática Grandezas e medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área (de triângulos e retângulos) e capacidade e volume (de sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais. Espera-se, também, que resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo. Sugere-se que esse processo seja iniciado utilizando, preferencialmente, unidades não convencionais para fazer as comparações e medições, o que dá sentido à ação de medir, evitando a ênfase em procedimentos de transformação de unidades convencionais. No entanto, é preciso considerar o contexto em que a escola se encontra: em escolas de regiões agrícolas, por exemplo, as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é a de que os alunos reconheçam comprimento, área, volume e abertura de ângulo como grandezas associadas a figuras geométricas e que consigam resolver problemas envolvendo essas grandezas com o uso de unidades de medida padronizadas mais usuais. Além disso, espera-se que estabeleçam e utilizem relações entre essas grandezas e entre elas e grandezas não geométricas, para estudar grandezas derivadas como densidade, velocidade, energia, potência, entre outras. Nessa fase da escolaridade, os alunos devem determinar expressões de cálculo de áreas de quadriláteros, triângulos e círculos, e as de volumes de prismas e de cilindros. Outro ponto a ser destacado

refere-se à introdução de medidas de capacidade de armazenamento de computadores como grandeza associada a demandas da sociedade moderna. Nesse caso, é importante destacar o fato de que os prefixos utilizados para *byte* (quilo, mega, giga) não estão associados ao sistema de numeração decimal, de base 10, pois um *quilobyte*, por exemplo, corresponde a 1024 *bytes*, e não a 1000 *bytes*.

A incerteza e o tratamento de dados são estudados na unidade temática Probabilidade e estatística. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos.

Merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – pode oferecer contextos potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade.

No que concerne ao estudo de noções de probabilidade, a finalidade, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é promover a compreensão de que nem todos os fenômenos são determinísticos. Para isso, o início da proposta de trabalho com probabilidade está centrado no desenvolvimento da noção de aleatoriedade, de modo que os alunos compreendam que há eventos certos, eventos impossíveis e eventos prováveis. É muito comum que pessoas julguem impossíveis eventos que nunca viram acontecer. Nessa fase, é importante que os alunos verbalizem, em eventos que envolvem o acaso, os resultados que poderiam ter acontecido em oposição ao que realmente aconteceu, iniciando a construção do espaço amostral. No Ensino Fundamental – Anos Finais, o estudo deve ser ampliado e aprofundado, por meio de atividades nas quais os alunos façam experimentos aleatórios e simulações para confrontar os resultados obtidos com a probabilidade teórica – probabilidade frequentista. A progressão dos conhecimentos se faz pelo aprimoramento da capacidade de enumeração dos elementos do espaço amostral, que está associada, também, aos problemas de contagem.

Com relação à estatística, os primeiros passos envolvem o trabalho com a coleta e a organização de dados de uma pesquisa de interesse dos alunos. O planejamento de como fazer a pesquisa ajuda a compreender o papel da estatística no cotidiano dos alunos. Assim, a leitura, a interpretação e a construção de tabelas e gráficos têm papel fundamental, bem como a forma de produção de texto escrito para a comunicação de dados, pois é preciso compreender que o texto deve sintetizar ou justificar as conclusões. No Ensino Fundamental – Anos Finais, a expectativa é que os alunos saibam planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, incluindo medidas de tendência central e construção de tabelas e diversos tipos de gráfico. Esse planejamento inclui a definição de questões relevantes e da população a ser pesquisada, a decisão sobre a necessidade ou não de usar amostra e, quando for o caso, a seleção de seus elementos por meio de uma adequada técnica de amostragem.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa divisão em unidades temáticas serve tão somente para facilitar a compreensão dos conjuntos de habilidades e de como eles se inter-relacionam. Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem ser enfatizadas as articulações das habilidades com as de outras áreas do conhecimento, entre as unidades temáticas e no interior de cada uma delas.

Na definição das habilidades, a progressão ano a ano se baseia na compreensão e utilização de novas ferramentas e também na complexidade das situações-problema propostas, cuja resolução exige a execução de mais etapas ou noções de unidades temáticas distintas. Os problemas de contagem, por exemplo, devem, inicialmente, estar restritos àqueles cujas soluções podem ser obtidas pela descrição de todos os casos possíveis, mediante a utilização de esquemas ou diagramas, e, posteriormente, àqueles cuja resolução dependa da aplicação dos princípios multiplicativo e aditivo e do princípio da casa dos pombos. Outro exemplo é o da resolução de problemas envolvendo as operações fundamentais, utilizando ou não a linguagem algébrica.

## 4.2.1.1.

**MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS:  
UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO  
E HABILIDADES**

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas “quatro operações”, apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo.

Portanto, a BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

Em todas as unidades temáticas, a delimitação dos objetos de conhecimento e das habilidades considera que as noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano. No entanto, é fundamental considerar que a leitura dessas habilidades não seja feita de maneira fragmentada. A compreensão do papel que determinada habilidade representa no conjunto das aprendizagens demanda a compreensão de como ela se conecta com habilidades dos anos anteriores, o que leva à identificação das aprendizagens já consolidadas, e em que medida o trabalho para o desenvolvimento da habilidade em questão serve de base para as aprendizagens posteriores. Nesse sentido, é fundamental considerar, por exemplo, que a contagem até 100, proposta no 1º ano, não deve ser interpretada como restrição a ampliações possíveis em cada escola e em cada turma. Afinal, não se pode frear a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem, tão comum nessa etapa da escolaridade, e muito menos os conhecimentos prévios dos alunos.

Na Matemática escolar, o processo de aprender uma noção em um contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar – criar, enfim –, e não somente a resolução de enunciados típicos que são, muitas vezes, meros exercícios e apenas simulam alguma aprendizagem. Assim, algumas das habilidades formuladas começam por: “resolver e elaborar problemas envolvendo...”. Nessa enunciação está implícito que se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescentada ou retirada. Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos.

## MATEMÁTICA - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Números</b></p>	<p>Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações</p>	
	<p>Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação</p>	
	<p>Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica</p>	
	<p>Construção de fatos básicos da adição</p>	
	<p>Composição e decomposição de números naturais</p>	
	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)</p>	
<p><b>Álgebra</b></p>	<p>Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências</p>	
	<p>Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)</p>	
<p><b>Geometria</b></p>	<p>Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado</p>	
	<p>Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico</p>	
	<p>Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais</p>	

## HABILIDADES

(EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.

(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.

(EF01MA03) Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.

(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.

(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.

(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.

(EF01MA07) Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.

(EF01MA08) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.

(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.

(EF01MA11) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.

(EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.

(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.

(EF01MA14) Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.

## MATEMÁTICA - 1º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Grandezas e medidas</b>	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais	
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	
<b>Probabilidade e estatística</b>	Noção de acaso	
	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	
	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	

## HABILIDADES

(EF01MA15) Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.

(EF01MA16) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.

(EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.

(EF01MA18) Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.

(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.

(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.

(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.

(EF01MA22) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.

## MATEMÁTICA - 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Números</b>	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)	
	Composição e decomposição de números naturais (até 1000)	
	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	
	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)	
	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	
<b>Álgebra</b>	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	
<b>Geometria</b>	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido	
	Esboço de roteiros e de plantas simples	
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	
	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	

## HABILIDADES

- (EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).
- (EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades).
- (EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.
- (EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.
- (EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.
- (EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais.
- (EF02MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.
- (EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.
- (EF02MA09) Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
- (EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.
- (EF02MA11) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
- (EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.
- (EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.
- (EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.
- (EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.

## MATEMÁTICA - 2º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Grandezas e medidas</b></p>	<p>Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)</p>	
	<p>Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm<sup>3</sup>, grama e quilograma)</p>	
	<p>Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas</p>	
	<p>Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores</p>	
<p><b>Probabilidade e estatística</b></p>	<p>Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano</p>	
	<p>Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas</p>	

## HABILIDADES

(EF02MA16) Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.

(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).

(EF02MA18) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.

(EF02MA19) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.

(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.

(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.

(EF02MA22) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.

(EF02MA23) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.

## MATEMÁTICA - 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Números</b>	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	
	Composição e decomposição de números naturais	
	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	
	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	
	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades	
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida	
	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	
<b>Álgebra</b>	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas	
	Relação de igualdade	
<b>Geometria</b>	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	

## HABILIDADES

(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.

(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.

(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.

(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.

(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito, inclusive os convencionais, para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.

(EF03MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

(EF03MA07) Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.

(EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.

(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.

(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.

(EF03MA11) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.

(EF03MA12) Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.

(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.

(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.

## MATEMÁTICA - 3º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Geometria</b>	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	
	Congruência de figuras geométricas planas	
<b>Grandezas e medidas</b>	Significado de medida e de unidade de medida	
	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	
	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações	
	Comparação de áreas por superposição	
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo	
	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	
<b>Probabilidade e estatística</b>	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	
	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	

## HABILIDADES

(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.

(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.

(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.

(EF03MA18) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.

(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.

(EF03MA20) Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.

(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.

(EF03MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.

(EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.

(EF03MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.

(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.

(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.

(EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.

(EF03MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

## MATEMÁTICA - 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Números</b>	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	
	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10	
	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	
	Problemas de contagem	
	Números racionais: frações unitárias mais usuais ( $\frac{1}{2}$ , $\frac{1}{3}$ , $\frac{1}{4}$ , $\frac{1}{5}$ , $\frac{1}{10}$ e $\frac{1}{100}$ )	
	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	
<b>Álgebra</b>	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural	
	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero	
	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	
	Propriedades da igualdade	

## HABILIDADES

(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.

(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.

(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.

(EF04MA04) Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo.

(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.

(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF04MA08) Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ( $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{5}$ ,  $\frac{1}{10}$  e  $\frac{1}{100}$ ) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.

(EF04MA10) Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.

(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.

(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.

(EF04MA13) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.

(EF04MA14) Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.

(EF04MA15) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.

## MATEMÁTICA - 4º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Geometria</b></p>	<p>Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo</p>	
	<p>Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características</p>	
	<p>Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e <i>softwares</i></p>	
	<p>Simetria de reflexão</p>	
<p><b>Grandezas e medidas</b></p>	<p>Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais</p>	
	<p>Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas</p>	
	<p>Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo</p>	
	<p>Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana</p>	
	<p>Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro</p>	
<p><b>Probabilidade e estatística</b></p>	<p>Análise de chances de eventos aleatórios</p>	
	<p>Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos</p>	
	<p>Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada</p>	

## HABILIDADES

(EF04MA16) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.

(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.

(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou *softwares* de geometria.

(EF04MA19) Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de *softwares* de geometria.

(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.

(EF04MA21) Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.

(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.

(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.

(EF04MA24) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.

(EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.

(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.

(EF04MA27) Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.

(EF04MA28) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.

## MATEMÁTICA - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Números</b></p>	<p>Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)</p>	
	<p>Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica</p>	
	<p>Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica</p>	
	<p>Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência</p>	
	<p>Cálculo de porcentagens e representação fracionária</p>	
	<p>Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita</p>	
	<p>Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais</p>	
	<p>Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”</p>	
<p><b>Álgebra</b></p>	<p>Propriedades da igualdade e noção de equivalência</p>	
	<p>Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais</p>	

## HABILIDADES

(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.

(EF05MA02) Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.

(EF05MA03) Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.

(EF05MA04) Identificar frações equivalentes.

(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.

(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

(EF05MA07) Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.

(EF05MA10) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.

(EF05MA11) Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.

(EF05MA12) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros.

(EF05MA13) Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.

## MATEMÁTICA - 5º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Geometria</b>	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características	
	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes	
<b>Grandezas e medidas</b>	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	
	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações	
	Noção de volume	
<b>Probabilidade e estatística</b>	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios	
	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis	
	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	

## HABILIDADES

(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.

(EF05MA15) Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.

(EF05MA16) Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.

(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.

(EF05MA18) Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.

(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.

(EF05MA20) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.

(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.

(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.

(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).

(EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.

(EF05MA25) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.

## 4.2.1.2.

**MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS:  
UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E  
HABILIDADES**

Para o desenvolvimento das habilidades previstas para o Ensino Fundamental – Anos Finais, é imprescindível levar em conta as experiências e os conhecimentos matemáticos já vivenciados pelos alunos, criando situações nas quais possam fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles e desenvolvendo ideias mais complexas. Essas situações precisam articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, visando ao desenvolvimento das ideias fundamentais da matemática, como equivalência, ordem, proporcionalidade, variação e interdependência.

Da mesma forma que na fase anterior, a aprendizagem em Matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais também está intrinsecamente relacionada à apreensão de significados dos objetos matemáticos. Esses significados resultam das conexões que os alunos estabelecem entre os objetos e seu cotidiano, entre eles e os diferentes temas matemáticos e, por fim, entre eles e os demais componentes curriculares. Nessa fase, precisa ser destacada a importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação.

Além dos diferentes recursos didáticos e materiais, como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica, é importante incluir a história da Matemática como recurso que pode despertar interesse e representar um contexto significativo para aprender e ensinar Matemática. Entretanto, esses recursos e materiais precisam estar integrados a situações que propiciem a reflexão, contribuindo para a sistematização e a formalização dos conceitos matemáticos.

A leitura dos objetos de conhecimento e das habilidades essenciais de cada ano nas cinco unidades temáticas permite uma visão das possíveis articulações entre as habilidades indicadas para as diferentes temáticas. Entretanto, recomenda-se que se faça também uma leitura (vertical) de cada unidade temática, do 6º ao 9º ano, com a finalidade de identificar como foi estabelecida a progressão das habilidades. Essa maneira é conveniente para comparar as habilidades de um dado tema a ser efetivadas em um dado ano escolar com as aprendizagens propostas em anos anteriores e

também para reconhecer em que medida elas se articulam com as indicadas para os anos posteriores, tendo em vista que as noções matemáticas são retomadas ano a ano, com ampliação e aprofundamento crescentes.

Cumpra também considerar que, para a aprendizagem de certo conceito ou procedimento, é fundamental haver um contexto significativo para os alunos, não necessariamente do cotidiano, mas também de outras áreas do conhecimento e da própria história da Matemática. No entanto, é necessário que eles desenvolvam a capacidade de abstrair o contexto, apreendendo relações e significados, para aplicá-los em outros contextos. Para favorecer essa abstração, é importante que os alunos reelaborem os problemas propostos após os terem resolvido. Por esse motivo, nas diversas habilidades relativas à resolução de problemas, consta também a elaboração de problemas. Assim, pretende-se que os alunos formulem novos problemas, baseando-se na reflexão e no questionamento sobre o que ocorreria se alguma condição fosse modificada ou se algum dado fosse acrescentado ou retirado do problema proposto.

Além disso, nessa fase final do Ensino Fundamental, é importante iniciar os alunos, gradativamente, na compreensão, análise e avaliação da argumentação matemática. Isso envolve a leitura de textos matemáticos e o desenvolvimento do senso crítico em relação à argumentação neles utilizada.

## MATEMÁTICA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Números	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana	
	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	
	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais	
	Aproximação de números para múltiplos de potências de 10	
	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”	

## HABILIDADES

(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.

(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.

(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.

(EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).

(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.

(EF06MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.

(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.

(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.

(EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.

(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.

(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.

(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.

(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

## MATEMÁTICA - 6º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Álgebra</b>	Propriedades da igualdade	
	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	
<b>Geometria</b>	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados	
	Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)	
	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	
	Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas	
	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e <i>softwares</i>	
<b>Grandezas e medidas</b>	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume	
	Ângulos: noção, usos e medida	
	Plantas baixas e vistas aéreas	
	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado	

## HABILIDADES

(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.

(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.

(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.

(EF06MA17) Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.

(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.

(EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.

(EF06MA20) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.

(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.

(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou *softwares* para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros.

(EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).

(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.

(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.

(EF06MA26) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.

(EF06MA27) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.

(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.

(EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.

## MATEMÁTICA - 6º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Probabilidade e estatística</b></p>	<p>Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável</p> <p>Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)</p>	
	<p>Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas</p>	
	<p>Coleta de dados, organização e registro</p> <p>Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações</p>	
	<p>Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas</p>	

## HABILIDADES

(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.

(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.

(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.

(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.

(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).

## MATEMÁTICA - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Números</b></p>	Múltiplos e divisores de um número natural	
	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples	
	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações	
	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador	
	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações	
<p><b>Álgebra</b></p>	Linguagem algébrica: variável e incógnita	
	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica	
	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais	
	Equações polinomiais do 1º grau	

## HABILIDADES

(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.

(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.

(EF07MA03) Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.

(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.

(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.

(EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.

(EF07MA07) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.

(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.

(EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração  $\frac{2}{3}$  para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.

(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.

(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.

(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.

(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.

(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.

(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.

(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.

(EF07MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.

(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma  $ax + b = c$ , fazendo uso das propriedades da igualdade.

## MATEMÁTICA - 7º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Geometria</b>	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem	
	Simetrias de translação, rotação e reflexão	
	A circunferência como lugar geométrico	
	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	
	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos	
	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero	
<b>Grandezas e medidas</b>	Problemas envolvendo medições	
	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais	
	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros	
	Medida do comprimento da circunferência	

## HABILIDADES

(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.

(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.

(EF07MA21) Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.

(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.

(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de *softwares* de geometria dinâmica.

(EF07MA24) Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é  $180^\circ$ .

(EF07MA25) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas.

(EF07MA26) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.

(EF07MA27) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.

(EF07MA28) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.

(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.

(EF07MA30) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).

(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros.

(EF07MA32) Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.

(EF07MA33) Estabelecer o número  $\pi$  como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.

## MATEMÁTICA - 7º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Probabilidade e estatística	Experimentos aleatórios: espaço amostral e estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências
	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados
	Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações
	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados

## HABILIDADES

(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.

(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.

(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.

(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

## MATEMÁTICA - 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Números</b></p>	Notação científica	
	Potenciação e radiciação	
	O princípio multiplicativo da contagem	
	Porcentagens	
	Dízimas periódicas: fração geratriz	
<p><b>Álgebra</b></p>	Valor numérico de expressões algébricas	
	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	
	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	
	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	
	Sequências recursivas e não recursivas	
	Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais	

## HABILIDADES

(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.

(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.

(EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.

(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.

(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.

(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.

(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.

(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.

(EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo  $ax^2 = b$ .

(EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.

(EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.

(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.

(EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.

## MATEMÁTICA - 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Geometria</b>	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	
	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	
	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas	
	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação	
<b>Grandezas e medidas</b>	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência	
	Volume de bloco retangular Medidas de capacidade	
<b>Probabilidade e estatística</b>	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	
	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados	
	Organização dos dados de uma variável contínua em classes	
	Medidas de tendência central e de dispersão	
	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral	

## HABILIDADES

(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.

(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de  $90^\circ$ ,  $60^\circ$ ,  $45^\circ$  e  $30^\circ$  e polígonos regulares.

(EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.

(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.

(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de *softwares* de geometria dinâmica.

(EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.

(EF08MA20) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes.

(EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.

(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.

(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.

(EF08MA24) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.

(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.

(EF08MA26) Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).

(EF08MA27) Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.

## MATEMÁTICA - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Números</b></p>	<p>Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta</p> <p>Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica</p>	
	<p>Potências com expoentes negativos e fracionários</p>	
	<p>Números reais: notação científica e problemas</p>	
	<p>Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos</p>	
<p><b>Álgebra</b></p>	<p>Funções: representações numérica, algébrica e gráfica</p>	
	<p>Razão entre grandezas de espécies diferentes</p>	
	<p>Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais</p>	
	<p>Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis</p> <p>Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações</p>	
<p><b>Geometria</b></p>	<p>Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal</p>	
	<p>Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo</p>	
	<p>Semelhança de triângulos</p>	

## HABILIDADES

(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).

(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.

(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.

(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.

(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.

(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.

(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.

(EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.

(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.

(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.

(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de *softwares* de geometria dinâmica.

(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.

## MATEMÁTICA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Geometria</b></p>	<p>Relações métricas no triângulo retângulo</p> <p>Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração</p> <p>Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais</p>	
	<p>Polígonos regulares</p>	
	<p>Distância entre pontos no plano cartesiano</p>	
	<p>Vistas ortogonais de figuras espaciais</p>	
<p><b>Grandezas e medidas</b></p>	<p>Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas</p> <p>Unidades de medida utilizadas na informática</p>	
	<p>Volume de prismas e cilindros</p>	
<p><b>Probabilidade e estatística</b></p>	<p>Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes</p>	
	<p>Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação</p>	
	<p>Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos</p>	
	<p>Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório</p>	

## HABILIDADES

(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.

(EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.

(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também *softwares*.

(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.

(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.

(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.

(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.

(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.

(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.

(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.

(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.



## 4.3. A ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A sociedade contemporânea está fortemente organizada com base no desenvolvimento científico e tecnológico. Da metalurgia, que produziu ferramentas e armas, passando por máquinas e motores automatizados, até os atuais *chips* semicondutores, ciência e tecnologia vêm se desenvolvendo de forma integrada com os modos de vida que as diversas sociedades humanas organizaram ao longo da história.

No entanto, o mesmo desenvolvimento científico e tecnológico que resulta em novos ou melhores produtos e serviços também pode promover desequilíbrios na natureza e na sociedade.

Para debater e tomar posição sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Isso por si só já justifica, na educação formal, a presença da área de Ciências da Natureza, e de seu compromisso com a formação integral dos alunos.

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Para tanto, é imprescindível que eles sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações. Isso não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas predefinidas, tampouco se restringir à mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório.

Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções.

Dessa forma, o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem. Sendo assim, o ensino de Ciências deve promover situações nas quais os alunos possam:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas.</li> <li>• Analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações.</li> <li>• Propor hipóteses.</li> </ul>	<p>Definição de problemas</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.).</li> <li>• Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.).</li> <li>• Avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado).</li> <li>• Elaborar explicações e/ou modelos.</li> <li>• Associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos.</li> <li>• Selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos.</li> <li>• Aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico.</li> <li>• Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais.</li> </ul>	<p>Levantamento, análise e representação</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar e/ou extrapolar conclusões.</li> <li>• Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal.</li> <li>• Apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações.</li> <li>• Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral.</li> <li>• Considerar contra-argumentos para rever processos investigativos e conclusões.</li> </ul>	<p>Comunicação</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos.</li> <li>• Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.</li> </ul>	<p>Intervenção</p>

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ciências da Natureza – e, por consequência, o componente curricular de Ciências –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

### 4.3.1. CIÊNCIAS

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem.

Para orientar a elaboração dos currículos de Ciências, as aprendizagens essenciais a ser asseguradas neste componente curricular foram organizadas em três **unidades temáticas** que se repetem ao longo de todo o Ensino Fundamental.

A unidade temática Matéria e energia contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia.

Dessa maneira, nessa unidade estão envolvidos estudos referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos empregados na geração de diferentes tipos de energia e na produção e no uso responsável de materiais diversos. Discute-se, também, a perspectiva histórica da apropriação humana desses recursos, com base, por exemplo, na identificação do uso de materiais em diferentes ambientes e épocas e sua relação com a sociedade e a tecnologia.

Nos anos iniciais, as crianças já se envolvem com uma série de objetos, materiais e fenômenos em sua vivência diária e na relação com o entorno. Tais experiências são o ponto de partida para possibilitar a construção das primeiras noções sobre os materiais, seus usos e suas propriedades, bem como sobre suas interações com luz, som, calor, eletricidade e umidade, entre outros elementos. Além de prever a construção coletiva de propostas de reciclagem e reutilização de materiais, estimula-se ainda a construção de hábitos saudáveis e sustentáveis por meio da discussão acerca dos riscos associados à integridade física e à qualidade auditiva e visual. Espera-se também que os alunos possam reconhecer a importância, por exemplo, da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, o clima, a conservação do solo, a geração de energia elétrica, a qualidade do ar atmosférico e o equilíbrio dos ecossistemas.

Em síntese, valorizam-se, nessa fase, os elementos mais concretos e os ambientes que os cercam (casa, escola e bairro), oferecendo aos alunos a oportunidade de interação, compreensão e ação no seu entorno.

Por sua vez, nos anos finais, a ampliação da relação dos jovens com o ambiente possibilita que se estenda a exploração dos fenômenos relacionados aos materiais e à energia ao âmbito do sistema produtivo e ao seu impacto na qualidade ambiental. Assim, o aprofundamento da temática dessa unidade, que envolve inclusive a construção de modelos explicativos, deve possibilitar aos estudantes fundamentar-se no conhecimento científico para, por exemplo, avaliar vantagens e desvantagens da produção de produtos sintéticos a partir de recursos naturais, da produção e do uso de determinados combustíveis, bem como da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos.

A unidade temática Vida e evolução propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. Estudam-se características dos ecossistemas destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente, com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente. Abordam-se, ainda, a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros.

Nos anos iniciais, as características dos seres vivos são trabalhadas a partir das ideias, representações, disposições emocionais e afetivas que os alunos trazem para a escola. Esses saberes dos alunos vão sendo organizados a partir de observações orientadas, com ênfase na compreensão dos seres vivos do entorno, como também dos elos nutricionais que se estabelecem entre eles no ambiente natural.

Nos anos finais, a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo e

descarte inadequado dos resíduos. Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro.

Outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade, abrindo espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas.

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.

Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira.

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. Além disso, os estudantes devem ser capazes de compreender o papel do Estado e das políticas públicas (campanhas de vacinação, programas de atendimento à saúde da família e da comunidade, investimento em pesquisa, campanhas de esclarecimento sobre doenças e vetores, entre outros) no desenvolvimento de condições propícias à saúde.

Na unidade temática Terra e Universo, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes. Além disso, ao salientar que a construção dos conhecimentos sobre a Terra e o céu se deu de diferentes formas em distintas culturas ao longo da história da humanidade, explora-se a riqueza envolvida nesses conhecimentos, o que permite, entre outras coisas, maior valorização de outras formas de conceber o mundo, como os conhecimentos próprios dos povos indígenas originários.

Assim, ao abranger com maior detalhe características importantes para a manutenção da vida na Terra, como o efeito estufa e a camada de ozônio, espera-se que os estudantes possam compreender também alguns fenômenos naturais como vulcões, *tsunamis* e terremotos, bem como aqueles mais relacionados aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra, em uma perspectiva de maior ampliação de conhecimentos relativos à evolução da vida e do planeta, ao clima e à previsão do tempo, entre outros fenômenos.

Os estudantes dos anos iniciais se interessam com facilidade pelos objetos celestes, muito por conta da exploração e valorização dessa temática pelos meios de comunicação, brinquedos, desenhos animados e livros infantis. Dessa forma, a intenção é aguçar ainda mais a curiosidade das crianças pelos fenômenos naturais e desenvolver o pensamento espacial a partir das experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos a elas relacionados. A sistematização dessas observações e o uso adequado dos sistemas de referência permitem a identificação de fenômenos e regularidades que deram à humanidade, em diferentes culturas, maior autonomia na regulação da agricultura, na conquista de novos espaços, na construção de calendários etc.

Nos anos finais, há uma ênfase no estudo de solo, ciclos biogeoquímicos, esferas terrestres e interior do planeta, clima e seus efeitos sobre a vida na Terra, no intuito de que os estudantes possam desenvolver uma visão mais sistêmica do planeta com base em princípios de sustentabilidade socioambiental.

Além disso, o conhecimento espacial é ampliado e aprofundado por meio da articulação entre os conhecimentos e as experiências de observação vivenciadas nos anos iniciais, por um lado, e os modelos

explicativos desenvolvidos pela ciência, por outro. Dessa forma, privilegia-se, com base em modelos, a explicação de vários fenômenos envolvendo os astros Terra, Lua e Sol, de modo a fundamentar a compreensão da controvérsia histórica entre as visões geocêntrica e heliocêntrica.

A partir de uma compreensão mais aprofundada da Terra, do Sol e de sua evolução, da nossa galáxia e das ordens de grandeza envolvidas, espera-se que os alunos possam refletir sobre a posição da Terra e da espécie humana no Universo.

Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente.

Essa integração se evidencia quando temas importantes como a sustentabilidade socioambiental, o ambiente, a saúde e a tecnologia são desenvolvidos nas três unidades temáticas. Por exemplo, para que o estudante compreenda saúde de forma abrangente, e não relacionada apenas ao seu próprio corpo, é necessário que ele seja estimulado a pensar em saneamento básico, geração de energia, impactos ambientais, além da ideia de que medicamentos são substâncias sintéticas que atuam no funcionamento do organismo.

De forma similar, a compreensão do que seja sustentabilidade pressupõe que os alunos, além de entenderem a importância da biodiversidade para a manutenção dos ecossistemas e do equilíbrio dinâmico socioambiental, sejam capazes de avaliar hábitos de consumo que envolvam recursos naturais e artificiais e identifiquem relações dos processos atmosféricos, geológicos, celestes e sociais com as condições necessárias para a manutenção da vida no planeta.

Impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. A investigação de materiais para usos tecnológicos, a aplicação de instrumentos óticos na saúde e na observação do céu, a produção de material sintético e seus usos, as aplicações das fontes de energia e suas aplicações e, até mesmo, o uso da radiação eletromagnética para diagnóstico e tratamento médico, entre outras situações, são exemplos de como ciência e tecnologia, por um lado, viabilizam a melhoria da qualidade de vida humana, mas, por outro, ampliam as desigualdades sociais e a degradação do ambiente. Dessa forma, é importante salientar os múltiplos papéis desempenhados pela relação ciência-tecnologia-sociedade na vida moderna e na vida do planeta Terra como elementos centrais no

posicionamento e na tomada de decisões frente aos desafios éticos, culturais, políticos e socioambientais.

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência.

Assim, quando é utilizado um determinado verbo em uma habilidade, como “apresentar” ou “relatar”, este se refere a procedimentos comuns da ciência, neste caso relacionados à comunicação, que envolvem também outras etapas do processo investigativo. A ideia implícita está em relatar de forma sistemática o resultado de uma coleta de dados e/ou apresentar a organização e extrapolação de conclusões, de tal forma a considerar os contra-argumentos apresentados, no caso de um debate, por exemplo.

Da mesma forma, quando é utilizado o verbo “observar”, tem-se em mente o aguçamento da curiosidade dos alunos sobre o mundo, em busca de questões que possibilitem elaborar hipóteses e construir explicações sobre a realidade que os cerca.

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

4.3.1.1.

### CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Antes de iniciar sua vida escolar, as crianças já convivem com fenômenos, transformações e aparatos tecnológicos em seu dia a dia. Além disso, na Educação Infantil, como proposto na BNCC, elas têm a oportunidade de explorar ambientes e fenômenos e também a relação com seu próprio corpo e bem-estar, em todos os campos de experiências.

Assim, ao iniciar o Ensino Fundamental, os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados. Esse deve ser o ponto de partida de atividades que assegurem a eles construir conhecimentos sistematizados de Ciências, oferecendo-lhes elementos para que compreendam desde fenômenos de seu ambiente imediato até temáticas mais amplas.

Nesse sentido, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos. É preciso oferecer oportunidades para que eles, de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico, e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza.

É necessário destacar que, em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento.

## CIÊNCIAS - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Materia e energia	Características dos materiais	
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	
Terra e Universo	Escala de tempo	

HABILIDADES	
	(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
	(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. (EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
	(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. (EF01CI06) Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.

## CIÊNCIAS - 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Matéria e energia</b>	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	
<b>Vida e evolução</b>	Seres vivos no ambiente Plantas	
<b>Terra e Universo</b>	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	

## HABILIDADES

(EF02CI01) Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.

(EF02CI02) Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).

(EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).

(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.

(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.

(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.

(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.

(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).

## CIÊNCIAS - 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Matéria e energia</b>	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	
<b>Vida e evolução</b>	Características e desenvolvimento dos animais	
<b>Terra e Universo</b>	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	

## HABILIDADES

(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno.

(EF03CI02) Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).

(EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.

(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.

(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.

(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).

(EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).

(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.

(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.

(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.

## CIÊNCIAS - 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Matéria e energia</b>	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	
<b>Vida e evolução</b>	Cadeias alimentares simples Microrganismos	
<b>Terra e Universo</b>	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	

## HABILIDADES

(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.

(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).

(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).

(EF04CI04) Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.

(EF04CI05) Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema.

(EF04CI06) Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.

(EF04CI07) Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.

(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.

(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).

(EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.

(EF04CI11) Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.

## CIÊNCIAS - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Matéria e energia</b></p>	<p>Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem</p>	
<p><b>Vida e evolução</b></p>	<p>Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório</p>	
<p><b>Terra e Universo</b></p>	<p>Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos</p>	

## HABILIDADES

(EF05CI01) Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.

(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).

(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.

(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.

(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.

(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.

(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.

(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.

(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).

(EF05CI10) Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.

(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.

(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.

(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.



4.3.1.2.

### CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental. Todavia, ao longo desse percurso, percebem-se uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria. Essas características possibilitam a eles, em sua formação científica, explorar aspectos mais complexos das relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as tecnologias e com o ambiente; ter consciência dos valores éticos e políticos envolvidos nessas relações; e, cada vez mais, atuar socialmente com respeito, responsabilidade, solidariedade, cooperação e repúdio à discriminação.

Nesse contexto, é importante motivá-los com desafios cada vez mais abrangentes, o que permite que os questionamentos apresentados a eles, assim como os que eles próprios formulam, sejam mais complexos e contextualizados.

Além disso, à medida que se aproxima a conclusão do Ensino Fundamental, os alunos são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. Além disso, é fundamental que tenham condições de ser protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas, e representem o autocuidado com seu corpo e o respeito com o do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva.

## CIÊNCIAS - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Matéria e energia</b></p>	<p>Misturas homogêneas e heterogêneas                      Separação de materiais                      Materiais sintéticos                      Transformações químicas</p>	
<p><b>Vida e evolução</b></p>	<p>Célula como unidade da vida                      Interação entre os sistemas locomotor e nervoso                      Lentes corretivas</p>	
<p><b>Terra e Universo</b></p>	<p>Forma, estrutura e movimentos da Terra</p>	

## HABILIDADES

(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).

(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).

(EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).

(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.

(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.

(EF06CI06) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.

(EF06CI07) Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.

(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.

(EF06CI09) Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.

(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.

(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.

(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.

(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.

(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.

## CIÊNCIAS - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Matéria e energia</b></p>	<p>Máquinas simples</p> <p>Formas de propagação do calor</p> <p>Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra</p> <p>História dos combustíveis e das máquinas térmicas</p>	
<p><b>Vida e evolução</b></p>	<p>Diversidade de ecossistemas</p> <p>Fenômenos naturais e impactos ambientais</p> <p>Programas e indicadores de saúde pública</p>	
<p><b>Terra e Universo</b></p>	<p>Composição do ar</p> <p>Efeito estufa</p> <p>Camada de ozônio</p> <p>Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i>)</p> <p>Placas tectônicas e deriva continental</p>	

## HABILIDADES

(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.

(EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.

(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.

(EF07CI04) Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.

(EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.

(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).

(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.

(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.

(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.

(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.

(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.

(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.

(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.

(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.

(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e *tsunamis*) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.

(EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.

## CIÊNCIAS - 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Matéria e energia</b></p>	<p>Fontes e tipos de energia            Transformação de energia            Cálculo de consumo de energia elétrica            Circuitos elétricos            Uso consciente de energia elétrica</p>	
<p><b>Vida e evolução</b></p>	<p>Mecanismos reprodutivos            Sexualidade</p>	
<p><b>Terra e Universo</b></p>	<p>Sistema Sol, Terra e Lua            Clima</p>	

## HABILIDADES

(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.

(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.

(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).

(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.

(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.

(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.

(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.

(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.

(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.

(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.

## CIÊNCIAS - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Matéria e energia</b></p>	<p>Aspectos quantitativos das transformações químicas</p> <p>Estrutura da matéria</p> <p>Radiações e suas aplicações na saúde</p>	
<p><b>Vida e evolução</b></p>	<p>Hereditariedade</p> <p>Ideias evolucionistas</p> <p>Preservação da biodiversidade</p>	
<p><b>Terra e Universo</b></p>	<p>Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo</p> <p>Astronomia e cultura</p> <p>Vida humana fora da Terra</p> <p>Ordem de grandeza astronômica</p> <p>Evolução estelar</p>	

## HABILIDADES

(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.

(EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.

(EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.

(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.

(EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.

(EF09CI06) Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc.

(EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a *laser*, infravermelho, ultravioleta etc.).

(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.

(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.

(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.

(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.

(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.

(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.

(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).

(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).

(EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.

(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.



## 4.4. A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de **tempo** e **espaço**, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O **raciocínio espaço-temporal** baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços. A exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos.

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais.

Embora o **tempo**, o **espaço** e o **movimento** sejam categorias básicas na área de Ciências Humanas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento

autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo.

Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. Dessa maneira, a área contribui para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos.

Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares, identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir e de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações.

No decorrer do Ensino Fundamental, os **procedimentos de investigação** em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações.

Nesse período, o desenvolvimento da capacidade de observação e de compreensão dos componentes da paisagem contribui para a articulação do espaço vivido com o tempo vivido. O vivido é aqui considerado como **espaço biográfico**, que se relaciona com as experiências dos alunos em seus lugares de vivência.

Na passagem para o Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos vivenciam diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Eles ampliam suas descobertas em relação a si próprios e às suas relações com grupos sociais, tornando-se mais autônomos para cuidar de si e do mundo ao seu redor. Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação.

Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história.

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos.

Essa é uma questão complexa, que envolve a compreensão do conceito de Estado e dos mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos. Portanto, o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas nos questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente. Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a interculturalidade e a valorização das diferenças, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis.

O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive.

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ciências Humanas deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas **competências específicas**.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.



## 4.4.1. GEOGRAFIA

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

O **raciocínio geográfico**, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.<sup>46</sup>

---

46 Essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
<b>Analogia</b>	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
<b>Conexão</b>	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
<b>Diferenciação*</b>	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
<b>Distribuição</b>	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
<b>Extensão</b>	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
<b>Localização</b>	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
<b>Ordem**</b>	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. Dicionário de Geografia aplicada. Porto: Porto Editora, 2016.

\* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

\*\* MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem.

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia.

Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

Para dar conta desse desafio, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco **unidades temáticas** comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades.

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização carto- gráfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial).

Além disso, pretende-se possibilitar que os estudantes construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.

Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo.

Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.

Em Mundo do trabalho, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.

Por sua vez, na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão,

correlação, diferenciação e analogia espacial. No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensinodo mapa pelo mapa, como fim em si mesmo.

Na unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida, buscase a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação). No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça. Dessa maneira, possibilita-se o entendimento do que é Geografia, com base nas práticas espaciais, que dizem

respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo, considerado como agente social concreto. Ao observar e analisar essas ações, visando a interesses individuais (práticas espaciais), espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade e de modo de vida em diferentes tempos.

Assim, com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, território e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais.

Essa dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Trata-se, nessa unidade temática, de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola.

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a **situação geográfica** não é apenas um pedaço do território, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um lugar na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais

se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia também deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

4.4.1.1.

### GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No contexto da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, será necessário considerar o que as crianças aprenderam na Educação Infantil.

Em seu cotidiano, por exemplo, elas desenham familiares, enumeram relações de parentesco, reconhecem-se em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir, de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais, revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações, e tantos outros.

Tendo por referência esses conhecimentos das próprias crianças, o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento, concorre para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios.

O estudo da Geografia permite atribuir sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais, e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer. É importante, na faixa etária associada a essa fase do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e as mais diversas representações. Assim, os alunos desenvolvem a percepção e o domínio do espaço.

Nessa fase, é fundamental que os alunos consigam saber e responder algumas questões a respeito de si, das pessoas e dos objetos: Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais são as características socioespaciais? Essas perguntas mobilizam as crianças a pensar sobre a localização de objetos e das pessoas no mundo, permitindo que compreendam seu lugar no mundo.

“Onde se localiza?” é uma indagação que as leva a mobilizar o pensamento espacial e as informações geográficas para interpretar as paisagens e compreender os fenômenos socioespaciais, tendo na alfabetização cartográfica um importante encaminhamento.

“Por que se localiza?” permite a orientação e a aplicação do pensamento espacial em diferentes lugares e escalas de análise.

“Como se distribui?” é uma pergunta que remete ao princípio geográfico de diferenciação espacial, que estimula os alunos a entender o ordenamento territorial e a paisagem, estabelecendo relações entre os conceitos principais da Geografia.

“Quais são as características socioespaciais?” permite que reconheçam a dinâmica da natureza e a interferência humana na superfície terrestre, conhecendo os lugares e estabelecendo conexões entre eles, sejam locais, regionais ou mundiais, além de contribuir para a percepção das temáticas ambientais.

A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.

Essas noções são fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Mas o aprendizado não deve ficar restrito apenas aos lugares de vivência. Outros conceitos articuladores, como paisagem, região e território, vão se integrando e ampliando as escalas de análise.

De maneira geral, na abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo.

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam 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, étnico-raciais e econômicos.

Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o reconhecimento e a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais.

Esse processo de aprendizado abre caminhos para práticas de estudo provocadoras e desafiadoras, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo. Pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, essas práticas envolvem, especialmente, o trabalho de campo.

## GEOGRAFIA - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	
	Situações de convívio em diferentes lugares	
<b>Conexões e escalas</b>	Ciclos naturais e a vida cotidiana	
<b>Mundo do trabalho</b>	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Pontos de referência	
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	Condições de vida nos lugares de vivência	

HABILIDADES	
	<p>(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.</p> <p>(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.</p>
	<p>(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.</p> <p>(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).</p>
	<p>(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.</p>
	<p>(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.</p> <p>(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.</p>
	<p>(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.</p> <p>(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.</p>
	<p>(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).</p> <p>(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.</p>

## GEOGRAFIA - 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	
<b>Conexões e escalas</b>	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	
	Mudanças e permanências	
<b>Mundo do trabalho</b>	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Localização, orientação e representação espacial	
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	

HABILIDADES	
	<p>(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.</p> <p>(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</p>
	<p>(EF02GE03) Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.</p>
	<p>(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.</p>
	<p>(EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.</p>
	<p>(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.).</p> <p>(EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.</p>
	<p>(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.</p> <p>(EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).</p> <p>(EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.</p>
	<p>(EF02GE11) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.</p>

## GEOGRAFIA - 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	
<b>Conexões e escalas</b>	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	
<b>Mundo do trabalho</b>	Matéria-prima e indústria	
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Representações cartográficas	
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	Produção, circulação e consumo	
	Impactos das atividades humanas	

HABILIDADES	
	<p>(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.</p> <p>(EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens.</p> <p>(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.</p>
	<p>(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.</p>
	<p>(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.</p>
	<p>(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.</p> <p>(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.</p>
	<p>(EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.</p>
	<p>(EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.</p> <p>(EF03GE10) Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável.</p> <p>(EF03GE11) Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.</p>

## GEOGRAFIA - 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	Território e diversidade cultural	
	Processos migratórios no Brasil	
	Instâncias do poder público e canais de participação social	
<b>Conexões e escalas</b>	Relação campo e cidade	
	Unidades político-administrativas do Brasil	
	Territórios étnico-culturais	
<b>Mundo do trabalho</b>	Trabalho no campo e na cidade	
	Produção, circulação e consumo	
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Sistema de orientação	
	Elementos constitutivos dos mapas	
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	Conservação e degradação da natureza	

HABILIDADES	
	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
	(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.
	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

## GEOGRAFIA - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	Dinâmica populacional	
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	
<b>Conexões e escalas</b>	Território, redes e urbanização	
<b>Mundo do trabalho</b>	Trabalho e inovação tecnológica	
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Mapas e imagens de satélite	
	Representação das cidades e do espaço urbano	
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	Qualidade ambiental	
	Diferentes tipos de poluição	
	Gestão pública da qualidade de vida	

HABILIDADES	
	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
	(EF05GE03) Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. (EF05GE04) Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.
	(EF05GE05) Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. (EF05GE07) Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.
	(EF05GE08) Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
	(EF05GE09) Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
	(EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
	(EF05GE11) Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
	(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.



## 4.4.1.2.

**GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS:  
UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E  
HABILIDADES**

Nessa fase final do Ensino Fundamental, pretende-se garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço. Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado - espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias. Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado.

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores.

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza.

No 7º ano, os objetos de conhecimento abordados partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território.

Nesse contexto, as discussões relativas à formação territorial contribuem para a aprendizagem a respeito da formação da América Latina, em especial da América portuguesa, que são apresentadas no contexto do estudo da geografia brasileira. Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira.

Nos dois últimos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o estudo da Geografia se concentra no espaço mundial. Para isso, parte da compreensão de que, na realidade atual, a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza tornaram-se muito mais fluídas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas. Por esse motivo, no estudo dos países de diferentes continentes (América, Europa, Ásia, África e Oceania), são tematizadas as dimensões da política, da cultura e da economia.

Nessa direção, explora-se, no 8º ano, uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, com as possíveis análises, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano. As relações entre como ocorreram as ocupações e as formações territoriais dos países podem ser analisadas por meio de comparações, por exemplo, de países africanos com países latino-americanos, inserindo, nesse contexto, o processo socioeconômico brasileiro. Destaca-se também a relevância do estudo da América do Norte, com ênfase no papel dos Estados Unidos da América na economia do pós-guerra e em sua participação na geopolítica mundial na contemporaneidade. Nos estudos regionais, sejam da América, sejam da África, as informações geográficas são fundamentais para analisar geoespacialmente os dados econômicos, culturais e socioambientais – tais como GINI, IDH, saneamento

básico, moradia, entre outros –, comparando-os com eventos de pequenas e grandes magnitudes, como terremotos, *tsunamis* e desmoronamentos devidos a chuvas intensas e falta da cobertura vegetal. Considera-se que os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento das abordagens complexas da realidade, incluindo a leitura de representações cartográficas e a elaboração de mapas e croquis.

Por fim, no 9º ano, é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. Por conta do estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise.

## GEOGRAFIA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	Identidade sociocultural	
<b>Conexões e escalas</b>	Relações entre os componentes físico-naturais	
<b>Mundo do trabalho</b>	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	Biodiversidade e ciclo hidrológico	
	Atividades humanas e dinâmica climática	

HABILIDADES	
	<p>(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p>
	<p>(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p>(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p> <p>(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p>
	<p>(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p>(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p>
	<p>(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p>(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.</p>
	<p>(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p>(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p>(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p>
	<p>(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).</p>

## GEOGRAFIA - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	
<b>Conexões e escalas</b>	Formação territorial do Brasil	
	Características da população brasileira	
<b>Mundo do trabalho</b>	Produção, circulação e consumo de mercadorias	
	Desigualdade social e o trabalho	
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Mapas temáticos do Brasil	
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	Biodiversidade brasileira	

HABILIDADES	
	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.  (EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.  (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.  (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.  (EF07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
	(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).  (EF07GE12) Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

## GEOGRAFIA - 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>O sujeito e seu lugar no mundo</b></p>	<p>Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais</p>	
	<p>Diversidade e dinâmica da população mundial e local</p>	
<p><b>Conexões e escalas</b></p>	<p>Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial</p>	

## HABILIDADES

(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.

(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.

(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).

(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.

(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.

(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.

(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.

(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.

(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).

## GEOGRAFIA - 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Mundo do trabalho</b></p>	<p>Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção</p>	
	<p>Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina</p>	
<p><b>Formas de representação e pensamento espacial</b></p>	<p>Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África</p>	
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p>Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África</p>	
	<p>Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina</p>	

## HABILIDADES

(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.

(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.

(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.

(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.

(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.

(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.

(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.

(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.

(EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.

(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

## GEOGRAFIA - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>O sujeito e seu lugar no mundo</b></p>	<p>A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura</p>	
	<p>Corporações e organismos internacionais</p>	
	<p>As manifestações culturais na formação populacional</p>	
<p><b>Conexões e escalas</b></p>	<p>Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização</p>	
	<p>A divisão do mundo em Ocidente e Oriente</p>	
	<p>Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania</p>	
<p><b>Mundo do trabalho</b></p>	<p>Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial</p>	
	<p>Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas</p>	

HABILIDADES	
	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

## GEOGRAFIA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Formas de representação e pensamento espacial</b></p>	<p>Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas</p>	
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p>Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania</p>	

## HABILIDADES

(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.

(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.

(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.

(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.



## 4.4.2. HISTÓRIA

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.”<sup>47</sup>

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões.

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente.

---

47 MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-104, jul. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2067>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental.

Os **processos** de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento.

De que material é feito o objeto em questão? Como é produzido? Para que serve? Quem o consome? Seu significado se alterou no tempo e no espaço? Como cada indivíduo descreve o mesmo objeto? Os procedimentos de análise utilizados são sempre semelhantes ou não? Por quê? Essas perguntas auxiliam a identificação de uma questão ou objeto a ser estudado.

Diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. O pilão, por exemplo, serviu para preparar a comida e, posteriormente, transformou-se em objeto de decoração. Que significados o pilão carrega? Que sociedade o produziu? Quem o utilizava e o utiliza? Qual era a sua utilidade na cozinha? Que novos significados lhe são atribuídos? Por quê?

A comparação em história faz ver melhor o Outro. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal. Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas.

A contextualização é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. Portanto, os estudantes devem identificar, em um contexto, o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquele momento, inserindo o evento em um quadro mais amplo de referências sociais, culturais e econômicas.

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade.

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre um

mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. Um exemplo claro são as pinturas de El Greco. Para alguns especialistas, tratam-se de obras que abandonam as exigências de nitidez e harmonia típicas de uma gramática acadêmica renascentista com a qual o pintor quis romper; para outros, tais características são resultado de estrabismo ou astigmatismo do olho direito do pintor.

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história.

A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt<sup>48</sup>, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão.

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a **autonomia de pensamento** e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das **bases da epistemologia da História**, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das

---

48 ARENDT, Hannah. A dignidade da política: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o **conhecimento histórico** seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma **atitude historiadora** diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.

Cumpra-se destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de História deve garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.



### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

4.4.2.1.

### HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social.

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam.

A existência de diferentes linguagens pode ser explicada pela análise, por exemplo, de sistemas numéricos utilizados por distintas culturas. Compreender a enorme variedade de sistemas (com base um, com base dois, com base dez etc.) é um bom exercício, assim como refletir sobre as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão, evitando um olhar universalizante para os números.

Em determinadas culturas, o número usado para contar seres humanos pode ser diferente do número que se usa para contar mandiocas, como acontece com os membros da etnia palikur. O que isso significa? Se na tradição de matriz grega, a unidade é o um (1), para muitos povos indígenas originários, a unidade é o dois (2). Para os xavantes, por exemplo, a ideia de paridade é um princípio ordenador, pois em torno dela existe uma espécie de modelagem do mundo. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade.

Não são apenas os sistemas numéricos que explicam variações de linguagem. Existem inúmeras maneiras de se comunicar por meio de expressões corporais, sonoras ou gustativas – como o que se come ou não se come. No Brasil, por exemplo, não se comem cachorros; prefere-se carne de vaca ou uma dieta à base de vegetais. Por quê? E a cobra, é uma boa opção para quem? Essas descobertas simples resultam em um aprimoramento dos mecanismos de comunicação e se constituem, posteriormente, no substrato para a elaboração do diálogo e da resolução de conflitos.

Aprender a identificar códigos variados é tarefa necessária para o desenvolvimento da cognição, comunicação e socialização, competências essenciais para o viver em sociedade.

Retomando as grandes temáticas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pode-se dizer que, do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”. Esse é o ponto de partida.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos.

Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos.

Para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos.

Convém observar que é pressuposto dos objetos de conhecimento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, analisar como o sujeito se aprimorou na pólis, tanto do ponto de vista político quanto ético. Entretanto, respondendo aos desafios contemporâneos marcados por grandes movimentos populacionais e pela globalização, considerou-se uma nova dimensão para o projeto pedagógico.

Nessa perspectiva, emerge um sujeito coletivo mais desorientado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação. Seja como for, em ambos os casos, os indivíduos devem se preparar para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

## HISTÓRIA - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Mundo pessoal: meu lugar no mundo</b></p>	<p>As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)</p>	
	<p>As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade</p>	
	<p>A escola e a diversidade do grupo social envolvido</p>	
<p><b>Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo</b></p>	<p>A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial</p>	
	<p>A vida em família: diferentes configurações e vínculos</p>	
	<p>A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade</p>	

HABILIDADES	
	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

## HISTÓRIA - 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>A comunidade e seus registros</b></p>	<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas</p>	
	<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço</p>	
	<p>Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)</p>	
	<p>O tempo como medida</p>	
<p><b>As formas de registrar as experiências da comunidade</b></p>	<p>As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais</p>	
<p><b>O trabalho e a sustentabilidade na comunidade</b></p>	<p>A sobrevivência e a relação com a natureza</p>	

HABILIDADES	
	<p>(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.</p> <p>(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.</p> <p>(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.</p>
	<p>(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p>
	<p>(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.</p>
	<p>(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).</p> <p>(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.</p>
	<p>(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.</p> <p>(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.</p>
	<p>(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.</p> <p>(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.</p>

## HISTÓRIA - 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município</b></p>	<p>O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive</p>	
	<p>Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive</p>	
<p><b>O lugar em que vive</b></p>	<p>A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)</p>	
	<p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população</p>	
	<p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças</p>	
<p><b>A noção de espaço público e privado</b></p>	<p>A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental</p>	
	<p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer</p>	

HABILIDADES	
	<p>(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.</p> <p>(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.</p> <p>(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.</p>
	<p>(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.</p>
	<p>(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.</p> <p>(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.</p>
	<p>(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.</p>
	<p>(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.</p>
	<p>(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.</p> <p>(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.</p>
	<p>(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.</p> <p>(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.</p>

## HISTÓRIA - 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos</b></p>	<p>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras</p>	
	<p>O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais</p>	
<p><b>Circulação de pessoas, produtos e culturas</b></p>	<p>A circulação de pessoas e as transformações no meio natural</p>	
	<p>A invenção do comércio e a circulação de produtos</p>	
	<p>As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural</p>	
	<p>O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais</p>	
<p><b>As questões históricas relativas às migrações</b></p>	<p>O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo</p>	
	<p>Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos</p> <p>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil</p> <p>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960</p>	

HABILIDADES	
	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p>
	<p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p>
	<p>(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.</p> <p>(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.</p>
	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p>
	<p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>
	<p>(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.</p>
	<p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p>
	<p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p>

## HISTÓRIA - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</b></p>	<p>O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados</p>	
	<p>As formas de organização social e política: a noção de Estado</p>	
	<p>O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos</p>	
	<p>Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas</p>	
<p><b>Registros da história: linguagens e culturas</b></p>	<p>As tradições orais e a valorização da memória</p> <p>O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias</p>	
	<p>Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade</p>	

HABILIDADES	
	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

#### 4.4.2.2.

### HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três **procedimentos básicos**:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

O primeiro procedimento implica o uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea. A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História com vistas à problematização da proposta, justificção do sentido (contido no sequenciamento) e discussão dos significados dos eventos selecionados por diferentes culturas e sociedades. O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e

das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003<sup>49</sup> e Lei nº 11.645/2008<sup>50</sup>) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.

Se a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.

A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais.

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África.

---

49 BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

50 BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII.

No 8º ano, o tema é o século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo. Destacam-se os múltiplos processos que desencadearam as independências nas Américas, com ênfase no processo brasileiro e seus desdobramentos. África, Ásia e Europa são objetos de conhecimento, com destaque para o nacionalismo, o imperialismo e as resistências a esses discursos e práticas.

No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. O estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros, permite uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU e explicam a importância do debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias, especialmente na atualidade. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.

O segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu.

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro.

O terceiro procedimento citado envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes. Tomemos como exemplo a Guerra do Paraguai (1864-1870).

São evidentes e justificáveis as diferenças do olhar brasileiro e do olhar paraguaio sobre ela. Como símbolo da vitória, os brasileiros trouxeram para o seu território um troféu de guerra: um canhão chamado “canhão *cristiano*”, feito com os sinos derretidos de igrejas do país vizinho, derrotado na guerra. Hoje, o artefato integra o acervo do Museu Histórico do Rio de Janeiro. Qual é a relação entre esse objeto e a soberania nacional? Por que o canhão não foi devolvido, apesar das inúmeras solicitações do governo paraguaio? O que ele significava ontem? E o que significa hoje? Interpretações podem ser elaboradas em diferentes linguagens? Como?

Uma guerra pode ser descrita por meio da enumeração das razões do conflito, da descrição e quantificação das armas utilizadas no campo de batalha ou, ainda, por meio de um único símbolo. Canhões, tanques, *drones* ou mesmo facas: o que esses objetos podem significar em uma análise histórica?

Pelo exemplo dado, é importante observar e compreender que a história se faz com perguntas. Portanto, para aprender história, é preciso saber produzi-las.

## HISTÓRIA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>História: tempo, espaço e formas de registros</b>	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	
<b>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades</b>	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)  Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	
<b>Lógicas de organização política</b>	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínios e expansão das culturas grega e romana</li> <li>• Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política</li> </ul> As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	
<b>Trabalho e formas de organização social e cultural</b>	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)  Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	

HABILIDADES	
	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

## HISTÓRIA - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</b></p>	<p>A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História</p> <p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno</p>	
	<p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial</p>	
<p><b>Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo</b></p>	<p>Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo</p> <p>Renascimentos artísticos e culturais</p>	
	<p>Reformas religiosas: a cristandade fragmentada</p>	
	<p>As descobertas científicas e a expansão marítima</p>	
<p><b>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</b></p>	<p>A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa</p>	
	<p>A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação</p>	
	<p>A estruturação dos vice-reinos nas Américas</p> <p>Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa</p>	
<p><b>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade</b></p>	<p>As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental</p>	
	<p>As lógicas internas das sociedades africanas</p> <p>As formas de organização das sociedades ameríndias</p> <p>A escravidão moderna e o tráfico de escravizados</p>	
	<p>A emergência do capitalismo</p>	

HABILIDADES	
	<p>(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p>
	<p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>
	<p>(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p>
	<p>(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p>
	<p>(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p>
	<p>(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p>
	<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p>
	<p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
	<p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p>
	<p>(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.</p> <p>(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.</p>
	<p>(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>

## HISTÓRIA - 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise</b></p>	A questão do iluminismo e da ilustração	
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	
<p><b>Os processos de independência nas Américas</b></p>	<p>Independência dos Estados Unidos da América</p> <p>Independências na América espanhola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti</li> </ul> <p>Os caminhos até a independência do Brasil</p>	
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	

HABILIDADES	
	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
	(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
	(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

## HISTÓRIA - 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>O Brasil no século XIX</b></p>	<p>Brasil: Primeiro Reinado</p> <p>O Período Regencial e as contestações ao poder central</p> <p>O Brasil do Segundo Reinado: política e economia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado</li> <li>• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai</li> </ul>	
	<p>O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial</p>	
	<p>Políticas de extermínio do indígena durante o Império</p>	
	<p>A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil</p>	
	<p><b>Configurações do mundo no século XIX</b></p>	<p>Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias</p>
<p>Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais</p>		
<p>Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX</p>		
<p>O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia</p>		
<p>Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo</p> <p>O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas</p> <p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p>		

HABILIDADES	
	<p>(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.</p> <p>(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.</p> <p>(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.</p> <p>(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p>
	<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>
	<p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p>
	<p>(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p>
	<p>(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p>
	<p>(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p>
	<p>(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p>
	<p>(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p>
	<p>(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>

## HISTÓRIA - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</b></p>	<p>Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos</p>	
	<p>A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações</p>	
	<p>Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930</p>	
	<p>O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político</p>	
	<p>A questão indígena durante a República (até 1964)</p>	
	<p>Anarquismo e protagonismo feminino</p>	
<p><b>Totalitarismos e conflitos mundiais</b></p>	<p>O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929</p>	
	<p>A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto</p>	
	<p>O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos</p>	
	<p>A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos</p>	

HABILIDADES	
	<p>(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p>
	<p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p>
	<p>(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p>
	<p>(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p>
	<p>(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p>
	<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>
	<p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p>(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p>
	<p>(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p>
	<p>(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p>
	<p>(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.</p> <p>(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p>

## HISTÓRIA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p><b>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</b></p>	<p>O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação</p>
	<p>Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura</p>
	<p>O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização</p>

## HABILIDADES

(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.

(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.

## HISTÓRIA - 9º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<p><b>A história recente</b></p>	<p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos</p> <p>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia</p> <p>A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba</p>	
	<p>As experiências ditatoriais na América Latina</p>	
	<p>Os processos de descolonização na África e na Ásia</p>	
	<p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização</p> <p>Políticas econômicas na América Latina</p>	
	<p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo</p> <p>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade</p> <p>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p>	

HABILIDADES	
	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.  (EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.  (EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.  (EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.  (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.



## 4.5. A ÁREA DE ENSINO RELIGIOSO

Ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Religioso assumiu diferentes perspectivas teórico-metodológicas, geralmente de viés confessional ou interconfessional. A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia, inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos<sup>51</sup>.

Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaborados propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuiriam para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

---

51 BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acessos em: 7 nov. 2017.

Considerando os marcos normativos e, em conformidade com as competências gerais estabelecidas no âmbito da BNCC, o Ensino Religioso deve atender os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade.

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida.

No Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão.

Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Ensino Religioso – e, por consequência, o componente curricular de Ensino Religioso –, devem garantir aos alunos o desenvolvimento de **competências específicas**.



### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

### 4.5.1. ENSINO RELIGIOSO

O ser humano se constrói a partir de um conjunto de relações tecidas em determinado contexto histórico-social, em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural. Nesse processo, o sujeito se constitui enquanto ser de imanência (dimensão concreta, biológica) e de transcendência (dimensão subjetiva, simbólica).

Ambas as dimensões possibilitam que os humanos se relacionem entre si, com a natureza e com a(s) divindade(s), percebendo-se como iguais e diferentes.

A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades.

Tais elementos embasam a **unidade temática** Identidades e alteridades, a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e significados e da relação entre imanência e transcendência.

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da finitude, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir sentidos e significados à vida e à morte. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta.

Essa dimensão transcendental é mediada por linguagens específicas, tais como o símbolo, o mito e o rito. No símbolo, encontram-se dois sentidos distintos e complementares. Por exemplo, objetivamente uma flor é apenas uma flor. No entanto, é possível reconhecer nela outro significado: a flor pode despertar emoções e trazer lembranças. Assim, o símbolo é um elemento cotidiano ressignificado para representar algo além de seu sentido primeiro. Sua função é fazer a mediação com outra realidade e, por isso, é uma das linguagens básicas da experiência religiosa.

Tal experiência é uma construção subjetiva alimentada por diferentes práticas espirituais ou ritualísticas, que incluem a realização de cerimônias, celebrações, orações, festividades, peregrinações, entre outras. Enquanto linguagem gestual, os ritos narram, encenam, repetem e representam histórias e acontecimentos religiosos. Desta forma, se o símbolo é uma coisa que significa outra, o rito é um gesto que também aponta para outra realidade.

Os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em espaços e territórios sagrados (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico. Esses espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas.

Nos territórios sagrados frequentemente atuam pessoas incumbidas da prestação de serviços religiosos. Sacerdotes, líderes, funcionários, guias ou especialistas, entre outras designações, desempenham funções específicas: difusão das crenças e doutrinas, organização dos ritos, interpretação de textos e narrativas, transmissão de práticas, princípios e valores etc. Portanto, os líderes exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente.

Esse conjunto de elementos (símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças) integra a **unidade temática** Manifestações religiosas, em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

Na **unidade temática** Crenças religiosas e filosofias de vida, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

Os mitos são outro elemento estruturante das tradições religiosas. Eles representam a tentativa de explicar como e por que a vida, a natureza e o cosmos foram criados. Apresentam histórias dos deuses ou heróis divinos, relatando, por meio de uma linguagem rica em simbolismo, acontecimentos nos quais as divindades agem ou se manifestam.

O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência (existência concreta) e transcendência (o caráter simbólico dos eventos). Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente, apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários.

No enredo mítico, a criação é uma obra de divindades, seres, entes ou energias que transcendem a materialidade do mundo. São representados de diversas maneiras, sob distintos nomes, formas, faces e sentidos, segundo cada grupo social ou tradição religiosa.

O mito, o rito, o símbolo e as divindades alicerçam as crenças, entendidas como um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de determinada tradição religiosa. As crenças fornecem respostas teológicas aos enigmas da vida e da morte, que se manifestam nas práticas rituais e sociais sob a forma de orientações, leis e costumes.

Esse conjunto de elementos originam narrativas religiosas que, de modo mais ou menos organizado, são preservadas e passadas de geração em geração pela oralidade. Desse modo, ao longo do tempo, cosmovisões, crenças, ideia(s) de divindade(s), histórias, narrativas e mitos sagrados constituíram tradições específicas, inicialmente orais. Em algumas culturas, o conteúdo dessa tradição foi registrado sob a forma de textos escritos.

No processo de sistematização e transmissão dos textos sagrados, sejam eles orais, sejam eles escritos, certos grupos sociais acabaram por definir um conjunto de princípios e valores que configuraram doutrinas religiosas. Estas reúnem afirmações, dogmas e verdades que procuram atribuir sentidos e finalidades à existência, bem como orientar as formas de relacionamento com a(s) divindade(s) e com a natureza.

As doutrinas constituem a base do sistema religioso, sendo transmitidas e ensinadas aos seus adeptos de maneira sistemática, com o intuito de assegurar uma compreensão mais ou menos unitária e homogênea de seus conteúdos.

No conjunto das crenças e doutrinas religiosas encontram-se ideias de imortalidade (ancestralidade, reencarnação, ressurreição, transmigração, entre outras), que são norteadoras do sentido da vida dos seus seguidores. Essas informações oferecem aos sujeitos referenciais tanto para a vida terrena quanto para o pós-morte, cuja finalidade é direcionar condutas individuais e sociais, por meio de

códigos éticos e morais. Tais códigos, em geral, definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido. Esses princípios éticos e morais atuam como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social.

Também as filosofias de vida se ancoram em princípios cujas fontes não advêm do universo religioso. Pessoas sem religião adotam princípios éticos e morais cuja origem decorre de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros. Esses princípios, geralmente, coincidem com o conjunto de valores seculares de mundo e de bem, tais como: o respeito à vida e à dignidade humana, o tratamento igualitário das pessoas, a liberdade de consciência, crença e convicções, e os direitos individuais e coletivos.

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

4.5.1.1.

ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS:  
UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

## ENSINO RELIGIOSO - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Identities e alteridades	O eu, o outro e o nós	
	Imanência e transcendência	
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	

	HABILIDADES
	<p>(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.</p> <p>(EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.</p>
	<p>(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.</p> <p>(EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.</p>
	<p>(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.</p> <p>(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p>

## ENSINO RELIGIOSO - 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Identities e alteridades</b>	O eu, a família e o ambiente de convivência	
	Memórias e símbolos	
	Símbolos religiosos	
<b>Manifestações religiosas</b>	Alimentos sagrados	

HABILIDADES	
	<p>(EF02ER01) Reconhecer os diferentes espaços de convivência.</p> <p>(EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.</p>
	<p>(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).</p> <p>(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.</p>
	<p>(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.</p>
	<p>(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.</p> <p>(EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>

## ENSINO RELIGIOSO - 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos	
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	
	Indumentárias religiosas	

HABILIDADES	
	<p>(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.</p> <p>(EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.</p>
	<p>(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.</p> <p>(EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.</p>
	<p>(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.</p>

## ENSINO RELIGIOSO - 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
<b>Manifestações religiosas</b>	<b>Ritos religiosos</b>	
	<b>Representações religiosas na arte</b>	
<b>Crenças religiosas e filosofias de vida</b>	<b>Ideia(s) de divindade(s)</b>	

HABILIDADES	
	<p>(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário.</p> <p>(EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).</p> <p>(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.</p>
	<p>(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</p>
	<p>(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário.</p> <p>(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p>

## ENSINO RELIGIOSO - 5º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	
	Mitos nas tradições religiosas	
	Ancestralidade e tradição oral	

HABILIDADES	
	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas. (EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral. (EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.

4.5.1.2.

ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS:  
UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

## ENSINO RELIGIOSO - 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	
	Ensinamentos da tradição escrita	
	Símbolos, ritos e mitos religiosos	

HABILIDADES	
	<p>(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.</p> <p>(EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).</p>
	<p>(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p> <p>(EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.</p> <p>(EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.</p>
	<p>(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.</p> <p>(EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.</p>

## ENSINO RELIGIOSO - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	
	Lideranças religiosas	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos	
	Liderança e direitos humanos	

HABILIDADES	
	<p>(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.</p> <p>(EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).</p>
	<p>(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.</p> <p>(EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.</p> <p>(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.</p>
	<p>(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.</p>
	<p>(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos.</p> <p>(EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.</p>

## ENSINO RELIGIOSO - 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	
	Doutrinas religiosas	
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	

HABILIDADES	
	<p>(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.</p> <p>(EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.</p>
	<p>(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.</p>
	<p>(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).</p> <p>(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.</p> <p>(EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.</p>
	<p>(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.</p>

## ENSINO RELIGIOSO - 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	
	Vida e morte	
	Princípios e valores éticos	

HABILIDADES	
	<p>(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p>(EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.</p>
	<p>(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.</p> <p>(EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.</p> <p>(EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).</p>
	<p>(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.</p> <p>(EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.</p> <p>(EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.</p>

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
CRECHE – BERÇÁRIO**

**Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS**

**EMENTA:** É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BNCC,2017, p.41).

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.
- (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
- (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.
- (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
- (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.
- (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
- (EI01EO07B) Mostrar-se ativo, sem a intervenção constante de um adulto.
- (EI01EO08B) Envolver-se em jogos simples de dar e receber, lançar objetos no chão e manifestar-se ao recebê-los de volta.
- (EI01EO09B) Brincar e interagir com outras crianças e adultos, imitando ou mostrando suas ações para estabelecer relações, em situações coletivas e pequenos grupos.
- (EI01EO10B) Experimentar novos movimentos ao explorar objetos ou brinquedos.
- (EI01EO11B) Desenvolver a autoestima e afetividade no convívio em grupo. (EI01EO12B)
- Participar de eventos culturais coletivos.
- (EI01EO13B) Explorar objetos de nossa cultura tecnológica: livros, rádio, gravador, máquina de calcular, telefone outros, interagindo com as demais crianças.
- (EI01EO14B) Vivenciar o contato com diferentes alimentos. (EI01EO15B)
- Identificar as pessoas que compõem o grupo familiar.

**APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Interações e brincadeiras com outras crianças e adultos;
- Identificação das pessoas que compõem o grupo familiar e outras pessoas do convívio social;

- Reconhecimento do próprio nome;
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz;
- Uso do espelho – observação do corpo e imitação de gestos;
- Participação em jogos e brincadeiras – dar e receber, lançar objetos no chão, etc.;
- Realização de movimentos e posturas corporais ao explorar objetos ou brinquedos;
- Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação;
- Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar;
- Expressão de sentimentos de prazer, satisfação e/ou insatisfação diante das diversas situações do cotidiano;
- Brincadeiras de faz de conta;
- Comunicação com os outros bebês e com adultos por meio das diversas linguagens;
- Interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário;
- Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda;
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo;
- Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas;
- Compreensão comando e mensagens curtas;
- Compartilhamento de brinquedos e objetos nas brincadeiras em grupo;
- Participação na organização da rotina;
- Valorização da limpeza e aparência pessoal;
- Hábitos de higiene do corpo;
- Órgãos dos sentidos – percepção de sons, aromas, sabores e texturas;
- Uso progressivo de talheres e copo;
- Procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo;
- Utilização adequada dos sanitários;
- Respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos;
- Participação em momentos leitura de textos da tradição oral – ditos populares, parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, entre outros, da própria cultura;
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social;
- Participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aqueles referentes ao uso os materiais e do espaço, quando isso for pertinente.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Vivências cotidianamente de cuidados de higiene corporal, alimentação e sono, pois estes são pilares para a interação e confiança do bebê com o adulto de referência.
- Assistência constante, mas não invasiva, da movimentação da criança, antevendo e evitando riscos desnecessários.
- Verificação constante dos objetos, para que estejam sempre limpos, seguros e atraentes.
- Observação constante do prazer ou desprazer que os bebês sentem diante dos ambientes ou vivências.
- Apoio discreto e firme das atividades iniciadas pelas crianças.
- Exploração das vivências que levem a convivência harmônica com o meio ambiente e entre as pessoas, crianças e adultos.

- Limitação da utilização do berço aos momentos do sono.
- Emprego limitado, ou até mesmo evitado, de cadeirinhas (bebês-conforto). A posição não é benéfica para os ossos e musculatura dos bebês. Usar, de preferência, o colo até a criança ter maturidade para sentar-se sozinha na cadeira ou então, colocar a criança no chão na posição mais confortável.
- Solicitação à família, que disponibilize um objeto que seja significativo para o bebê, pois muitos precisam desse suporte para se sentir mais seguros.
- Contação de histórias usando diferentes estratégias: livros, histórias inventadas, fantoches, teatro de sombra.
- Promoção de contato direto com os livros, para ouvir pequenas histórias e para folheio e exploração autônoma.
- Situações de produção artística coletiva e, posteriormente, individual.
- Promoção de cantoria de parlendas, cantigas ou brincadeiras cantadas, para que o bebê possa expressar-se corporalmente, emitindo sonorizações, vocalizando com apoio.
- Contato com músicas folclóricas e tradicionais da região.
- Pesquisa de músicas, danças, jogos e brincadeiras da infância dos familiares.
- Interação com músicas com diferentes ritmos e contato com brinquedos sonoros.
- Promoção de situações que envolvam brincadeiras e jogos cantados.
- Projeção consciente e eventual de pequenos filmes e imagens na televisão (no máximo 20 minutos) e na paSistema (com o projetor).
- Exploração do próprio movimento, de forma autônoma, utilizando variados gestos e ritmos corporais.
- Espaço para vivências corporais que revelem as percepções da criança de si e de seu entorno, com diferentes texturas e objetos que proponham desafios motores.
- As experiências diante do espelho favorecem o conhecimento de si e o leva a se identificar como distinto de outras crianças e objetos.
- Organização de ambiente seguro, que promova desafios corporais adequados às competências motoras dos bebês, de modo que possam realizá-los com autonomia, ampliando suas habilidades motoras e sua orientação espacial.
- Organização de uma área externa que ofereça espaço para movimentos amplos e outros desafios corporais.
- Seleção de superfícies adequadas para exploração de movimentos: piso plano, firme e estável ou colchonete firme.
- Seleção e disponibilização de cestos ou caixas com diferentes objetos, que tenham diferentes texturas, tamanhos, cores etc.

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
CRECHE – BERÇÁRIO**

**Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS**

**EMENTA:** Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar

precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BNCC,2017. p.40-41).

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
- (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
- (EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
- (EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar
- (EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
- (EI01CG06B) Expressar sentimentos e desejos produzindo reações corporais como choro, sorriso, balbucio e inquietações.
- (EI01CG07B) Ampliar o conhecimento de mundo, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio para entrar em contato com formas diversas de expressão.
- (EI01CG08B) Desenvolver a coordenação viso motora utilizando diferentes materiais e situações.
- (EI01CG09B) Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação.
- (EI01CG10B) Desenvolver a linguagem corporal, a atenção e a curiosidade por tudo que a rodeia.
- (EI01CG11B) Conhecer e vivenciar as diferentes manifestações culturais que envolvam a comunidade da qual fazem parte. (EI01CG12B) Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo e do outro para conhecer progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz.
- (EI01CG13B) Brincar livremente, exercendo autonomia de fazer escolhas. (EI01CG14B) Conhecer e movimentar-se imitando os animais típicos locais e da região.
- (EI01CG15B) Dançar com outras crianças ao som de músicas de diferentes gêneros com também música da cultura regional e local.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras livres e dirigidas, da interação com os outros, como também do uso do espelho para construção da imagem corporal;
- Expressão de sensações, posturas e ritmos corporais por meio de gestos e da linguagem oral, como balbuciar, falar, cantar, sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.;
- Desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla na participação de circuitos motores para o para ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.;
- Localização de objetos e brinquedos nos diversos ambientes da instituição;
- Vivências de diversas manifestações culturais, como brincadeiras de roda, as canções de ninar tradicionais, rodas, cirandas jogos, danças, festejos e canções tradicionais locais e regionais;
- Participação de jogos e brincadeiras de imitação e mímicas – que retratam características sonoras e gestuais dos animais/objetos;
- Vivências de brincadeiras com elementos da natureza – água, terra, areia, palha, barro, etc.;
- Vivências e apreciação Música e movimento corporais diversos;
- Cuidados com o corpo através de vivências de práticas relativas à saúde, higiene e alimentação;

- Realização de movimentos para o aperfeiçoamento dos gestos relacionados de apreensão, encaixe e lançamento de objetos, etc. por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais;

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Experienciar jogos e brincadeiras que envolvem as modulações de voz, as melodias, a percepção rítmica, as interações, imitação e o reconhecimento do corpo;
- Usar o espelho para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar assumindo papéis, se olharem;
- Brincar de mímicas faciais e gestos para expressão de sentimentos e comunicação tais como: brincar de fazer caretas ou de imitar bichos;
- Experienciar brincadeiras tradicionais locais, regionais ou nacionais;
- Reconhecer os sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos;
- Participar de ambientes de circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento, tais como: materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos para que as crianças se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles; com pneus, bancos, tábuas de madeira etc., túneis para que as crianças se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior, pontes, caminhos, rampas e labirintos nos quais as crianças podem saltar para dentro, equilibrar-se, andar, escorregar etc.

### **ORGANIZADOR CURRICULAR**

#### **CRECHE – BERÇÁRIO**

**Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)**

### **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS**

**EMENTA:** Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC,2017p.41).

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
- (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
- (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- (EI01TS04B) Explorar os elementos da natureza e os espaços externos da instituição descobrindo as cores, as formas, os cheiros e os sons produzidos pelo próprio corpo, pela voz e pelos diferentes materiais.
- (EI01TS05B) Explorar possibilidades vocais, como produzir sons: agudos e graves, fortes e fracos, longos e curtos.

(EI01TS06B) Explorar o corpo e as diferentes fontes sonoras regionais na vivência cotidiana e festividades e participação em brincadeiras da música tradicional da infância local, municipal, regional e nacional.

(EI01TS07B) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando e manipulando diversos materiais como: lápis, pinceis, carimbo, tinta, água, areia, terra, argila, jornal, papelão, papel, madeira observando as diferentes texturas, espessuras, tamanhos, formas, cores...

(EI01TS08B) Vivenciar histórias e brincadeiras cantadas e dramatizadas.

Explorar, observar, misturar e descobrir cores.

(EI01TS09B) Experimentar com tintas e materiais típicos da região como folhas, sementes, flores, terras de diferentes texturas e cores etc.

(EI01TS10B) Escutar cantigas e músicas folclóricas da região e outras regiões.

(EI01TS11B) Escutar cantigas e músicas folclóricas da região banzaense e outras regiões.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Audição, percepção e discriminação de eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Participação de brincadeiras com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos;
- Interpretação de músicas e canções diversas;
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais;
- Escuta de obras musicais variadas;
- Exploração e manipulação de materiais de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo entre outros; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, paSistema, chão, caixas, madeiras etc.;
- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas;
- Observação e identificação gradativa de imagens diversas;
- Exploração e manuseio de diferentes materiais e objetos – observando texturas, cores, sabores, cheiros.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados;
- Elaborar e experimentar vários tipos de tintas feitas pelas crianças, utilizando elementos da natureza, como folhas, sementes, flores, terras de diferentes cores e texturas que, misturadas com água ou outro meio e peneiradas, criam efeitos instigantes quando usadas nas pinturas;
- Realizar marcas gráficas em diferentes superfícies e tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração espacial;
- Usar e explorar materiais como: caixas, diferentes papéis, papelões, copos plásticos, embalagens de produtos, pedaços de pano etc.;
- Produção de sons vocais por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas e pés etc.;
- Apreciar e identificar as canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas;
- Apreciar e identificar os brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores, etc.;
- Ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos, dos instrumentos musicais, etc.;
- Participar de jogos de improvisação que estimulem a memória auditiva e musical, assim como a percepção da direção do som no espaço;

### **ORGANIZADOR CURRICULAR CRECHE – BERÇÁRIO**

## **Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)**

### **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO**

**EMENTA:** Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC,2017. p.42).

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
  - (EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
  - (EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
  - (EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.
  - (EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
  - (EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.
  - (EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, tablet, etc.).
  - (EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
  - (EI01EF09B) Conhecer livros com imagens típicas de seu território que são adequados para a faixa etária. (EI01EF10B)
- Expressar-se com gestos comuns de sua cultura local e regional.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Comunicação gradativa de gestos a fala e outras formas de expressão;
- Compreensão de mensagens curtas;
- Reconhecimento do nome próprio, familiares e demais pessoas do convívio;
- Reconhecimento de sua imagem e dos colegas em fotos e vídeos;

- Manipulação e nomeação de objetos e brinquedos diversos;
- Roda de histórias – contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc.;
- Observação de ilustrações dos livros de histórias e outros portadores de textos;
- Participação em brincadeiras e cantigas que utilizem o nome próprio;
- Repetição oral de comandos simples;
- Realização de expressões faciais;
- Brincadeiras e jogos de faz de conta;
- Imitação de sons, gestos e comportamentos das pessoas, de animais entre outros;
- Manipulação de materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet, dentre outros);
- Participação em situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, anúncios, etc.);
- Nomeação gradual das pessoas, animais e objetos;
- Ampliação do vocabulário – roda de conversa, diálogos, histórias dentre outras;
- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.;
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita;
- Realização de rabiscos em suportes e com materiais diversos;
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.;
- Rodas de conversa;
- Participação em momentos coletivos de comunicação;
- Histórias, brincadeiras e canções das tradições culturais da comunidade.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Vivenciar experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral;
- A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta;
- Organização do ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los”, seja em momentos organizados ou espontaneamente;
- Escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- Organizar situações de participação nas quais as crianças possam buscar materiais, pedir informações ou fazer solicitações a outros professores ou crianças, elaborar avisos, pedidos ou recados a outras classes ou setores da instituição etc.;
- Roda de conversa - momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.;
- Apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como histórias, poesias, jogos de palavras, parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais etc.), como sarau de poesias, recital de parlendas;
- Realização de práticas de leitura - colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.;

- Situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora ainda não saibam ler convencionalmente). Atividades de “leitura”, as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras;
- Situações em que as crianças precisam descobrir o sentido do texto apoiando-se nos mais diversos elementos - figuras que o acompanham, na diagramação, em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, no conhecimento que têm sobre algumas características próprias do gênero etc.; Os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo;
- Organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si.

## **ORGANIZADOR CURRICULAR CRECHE – BERÇÁRIO**

### **Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)**

#### **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**

**EMENTA:** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, tocar objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BNCC,2017, p.43)

#### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura);
- (EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (trancar, abrir, misturar, mover e remover, etc.) na interação com o mundo físico;
- (EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas;
- (EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos;
- (EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles;
- (EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

#### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Localização de objetos no ambiente com progressiva autonomia;
- Apreciação de sabores, cores, texturas e a consistência de diferentes alimentos;
- Órgãos dos sentidos;
- Degustação de alimentos típicos local e da região ampliando o contato com os alimentos, por exemplo, pela consistência: sólidos, pastosos,

líquidos ou pelos odores e sabores;

- Cores primárias;
- Realização de ações como – encher e esvaziar, entrar e sair, derrubar e empilhar, subir e descer, etc.;
- Mistura de cores e materiais diversos;
- Jogos de encaixar e montar;
- Deslocamentos no espaço;
- Participação em Circuitos motores com ou sem obstáculos;
- Exploração de objetos e brinquedos diversos;
- Brincadeiras com elementos da natureza – água, areia e terra;
- Reconhecimento dos animais;
- Cuidado com pequenas plantas – regar e acompanhar o crescimento;
- Participação na organização do ambiente;
- Desenvolvimento gradativo de noções de horário – rotina, alimentação dentre outros;
- Brincadeiras que envolvam contagem oral;
- Brincadeiras de esconder e achar;
- Brincadeiras cantadas diversas;
- Reprodução de sons onomatopaicos;
- Noções de classificação – manipulação de materiais e brinquedos diversos observando semelhanças e diferenças;
- Experimentação de sensações – quente, frio, morno, gelado, áspero, liso, dentre outros;
- Dramatização de músicas e cantigas de roda;
- Música e movimento – realização de movimentos corporais de acordo com o ritmo da música.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar – subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo – permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto;
- As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira ou encaixe ou materiais recicláveis.
- Faz de conta - organização dos espaços com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio etc.;
- Elaboração da chamadinha – nome, quantidade e número;
- Organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança;
- Ler os números, compará-los e ordená-los;
- Elaboração e leitura de gráficos;
- Colecionar em grupo um álbum de figurinhas;
- Ações que intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como: recitar a seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente;
- Jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem;
- Brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem;
- Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem: números presentes

nos telefones, nas placas de carro e de ônibus, nas camisas de jogadores, endereço, nas etiquetas de preço, nas contas de luz etc.;

- Pesquisar as informações numéricas de cada membro de seu grupo (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.). Com ajuda do professor, as crianças podem montar uma tabela e criar problemas que comparem e ordenem escritas numéricas.

## **ORGANIZADOR CURRICULAR CRECHE - MATERNAL I e MATERNAL II**

**Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**

### **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS**

**EMENTA:** É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BNCC,2017, p.41)

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos;
- (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios;
- (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos;
- (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender;
- (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças;
- (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras;
- (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto;
- (EI02EO08B) Conhecer o patrimônio material e imaterial do município.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Vivências – cooperação e atitudes de cuidado consigo e com os outros;
- Interação com outras crianças e adultos;
- Autocuidado;
- Identidade – nome, características, histórias, etc.;
- Nome próprio – reconhecimento e tentativas de escrita;
- Conhecimento de sua identidade, seu nome, suas histórias e suas características;
- Imagem corporal – reconhecimento da própria imagem corporal: no espelho, brincando, em fotografias e vídeos dentre outros;
- Corpo humano – características físicas, semelhanças e diferenças entre as pessoas;
- Partes do corpo – perceber características e funções;
- Observação de fotos, imagens e gravuras de pessoas;
- Respeito as diferenças físicas das pessoas;

- Brincadeiras de faz de conta;
- Utilização e experimentação de regras e papéis sociais;
- Brincadeiras de casinha, cantinhos, etc.;
- Roda de conversa;
- Linguagem oral – fala e escuta do outro;
- Audição de histórias e reconto oral;
- Regras simples de convivência social;
- Participação na elaboração das regras e combinados da rotina;
- Conhecimento e utilização de expressões de gentileza – obrigada, por favor, desculpe, boa noite, etc.;
- Regras de jogos e brincadeiras;
- Comunicação e expressão de seus desejos, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas;
- Jogos e brincadeiras – interação com o outro e com o meio;
- Utilização do diálogo como meio para resolução de conflitos;
- Brincadeiras interativas – pátio, sala de aula, dentre outras;
- Grupos sociais – Família e Escola;
- Atividades da vida prática – realização de pequenas ações cotidianas;
- Desenvolvimento progressivo da autonomia;
- Brincadeiras de imitação e de esconde-esconde, dentre outras;
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz;
- Valores humanos para o convívio social;
- Higiene pessoal – corpo, mãos e ambiente com ou sem ajuda;
- Reconhecimento dos seus pertences;
- Organização dos brinquedos espaços e materiais, após utilização;
- Participação em diferentes manifestações culturais – festas de aniversários, ou outras festas tradicionais;
- Histórias, brincadeiras, jogos e canções relacionadas às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- Ser humano, animais e vegetais;
- Relações entre diferentes espécies de seres vivos (ser humano, animais e vegetais);
- Respeito à diversidade - atitudes de aceitação às diferenças de gênero, etnia, pluralidade cultural, pessoas com deficiências, dentre outras;
- Modos de ser, viver e trabalhar das pessoas – diferentes ofícios e profissões, meios de transporte, meios de comunicação, dentre outras;
- Patrimônio material e imaterial local;
- Conhecimento e utilização de objetos da cultura tecnológica: livros, rádio, gravador, calculadora, celular, dentre outras.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Orientem e incentivem as crianças, de forma lúdica, a realizar com progressiva autonomia as Atividades da Vida Diária: trocar de roupas, escovar os dentes, usar o sanitário, pentear os cabelos, alimentar-se, lavar e enxugar as mãos, banhar-se, beber água;
- Espelho - as crianças poderão se fantasiar, assumir papéis, brincar de serem pessoas diferentes, e olhar-se, experimentando todas essas possibilidades. Nesse sentido, a maquiagem (que as crianças podem utilizar sozinhas ou auxiliadas pelo professor), fantasias diversas, roupas, sapatos e acessórios que os adultos não usam mais, bijuterias, são ótimos materiais para o faz de conta nesta faixa etária;

- Atividades que possibilitem as crianças fazerem escolha;
- Participar de atividades que envolvam cooperação, respeito e solidariedade com o outro.
- Vivenciar experiências que envolvam o nome próprio das pessoas que fazem parte de seu círculo social para ampliar o repertório social.
- Participar de tarefas de organização do ambiente.
- Brincadeiras de faz de conta, proporcionando que as crianças assumam diferentes papéis, criando cenários, diálogos e tramas diversas, que permitam significar e ressignificar o mundo social;
- Planejar situações em que as crianças sejam solicitadas a colaborar com o bom andamento das atividades;
- Roda de conversa – conversa sobre assuntos do universo familiar de cada um, dentre outros;
- Criação de condições para que as crianças possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros;
- Jogos e brincadeiras envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos;
- Experiências que envolvam atitudes de respeito para com o outro, valorizando as falas e expressões das crianças (realizando a observação, a escuta e os registros).

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
CRECHE - MATERNAL I e MATERNAL II**

**Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS**

**EMENTA:** Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BNCC, 2017p.40-41).

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
- (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- (EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.  
(EI02CG06B) Conhecer, vivenciar e participar as diversas expressões da diversidade da cultura local e regional, através de jogos, brincadeiras, histórias, músicas, cantigas, danças típicas, etc.

(EI02CG07B) Vivenciar e participar de momentos práticas de cuidado de si como alimentar-se, limpar-se e vestir-se, gradativamente e com o apoio do adulto com crescente independência.

(EI02CG08B) Brincar com materiais naturais, com utensílios e brinquedos típicos da cultura local e regional.

(EI02CG09B) Brincar em espaços internos e em espaços externos e ao ar livre, em contato com a natureza, diariamente e por um tempo significativo.

(EI02CG10B) Explorar e executar suas capacidades motoras diversas, por meio de atividades lúdicas e significativas, tanto nas atividades orientadas pelo professor como as de livre escolha.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo – sinais vitais e alterações;
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais com atividade de preensão – encaixe e montar, o traçado no desenho, o lançamento, escrita livre, entre outras;
- Participação de brincadeiras, danças e outras formas de expressão corporal com cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações que envolvam movimentos corporais;
- Apreciação de brincadeiras ritmadas e cantadas - cantar imitando os gestos ou seguindo ritmos diferentes de músicas com movimentos corporais.
- Realização de movimentos relacionados a situação vivida ou a personagens em situação de faz de conta como: dramatização de histórias parlendas poemas, entre outros;
- Realização de atividades psicomotoras de lateralidade, localização espacial, deslocamentos, expressão verbal e gestual, conhecimento corporal, entre outras noções espaciais – dentro, fora, perto, longe, embaixo, em cima, de um lado, do outro, esquerda, direita, frente, atrás, etc;
- Identificação das manifestações culturais – objetos, materiais, expressões culturais corporais, danças, músicas e brincadeiras que são típicas de sua região, de sua cultura tais como: cantigas, rimas, lendas, parlendas, dentre outras situações que envolvam movimentos corporais;
- Realização de práticas sociais relativas ao cuidado com a saúde do corpo tais como: – Hábitos alimentares, de higiene e descanso;
- Realização de ações e utilização de utensílios apropriados para alimentação e higienização do corpo como: limpar-se, lavar as mãos, vestir se e alimentar-se com ou sem ajuda;
- Participação de atividades recreativas nos espaços externos e internos com obstáculos que viabilizem saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, subir, descer, passar por dentro, por baixo, dentre outras que permitam vivenciar limites e possibilidades corporais;

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Experenciar jogos e brincadeiras que envolvem as interações, as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica que combinam gestos e músicas e o reconhecimento do corpo;
- Usar o espelho - para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, se olharem fazer mímicas faciais como careta ou imitar bichos e gestos para expressão de sentimentos e comunicação;
- Realizar brincadeiras de roda ou de danças circulares como também as brincadeiras tradicionais locais, regionais ou nacionais;

- Experenciar atividades em que as crianças observem partes do próprio corpo ou de seus amigos, usando-as como modelo, para moldar, pintar ou desenhar;
- Reconhecer dos sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos;
- Exercitar a imaginação;
- Participar de ginástica – música e diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc.;
- Organizar ambientes e circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados. Podem-se criar, com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento, tais como: materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos para que as crianças se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles; com pneus, bancos, tábuas de madeira etc., túneis para que as crianças se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior, pontes, caminhos, rampas e labirintos nos quais as crianças podem saltar para dentro, equilibrar-se, andar, escorregar etc.;
- Realizar atividades com bolas que podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc.;
- Experimentar alimentos diversos como também vivenciar práticas que desenvolvam bons hábitos alimentares: consumo de frutas, legumes, saladas e outros;
- Utilizar suportes, materiais e instrumentos para desenhar, pintar, folhear.

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
CRECHE - MATERNAL I e MATERNAL II**

**Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS**

**EMENTA:** Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC,2017p.41).

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música;
- (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais;
- (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias;
- (EI02TS04) Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação;

(EI02TS05B) Descobrir novos sons ao brincar com objetos, materiais e instrumentos musicais da cultura local e regional.

(EI02TS06B) Utilizar e confeccionar objetos para a exploração sonora, a partir de materiais diversos como madeira, metal, plástico, entre outros.

(EI02TS07B) Experienciar e manipular diversos materiais das Artes Visuais e plásticas explorando os cinco sentidos.

(EI02TS08B) Explorar brincadeiras musicais, instrumentos, cantigas e músicas do folclore regional e local, por meio de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e a improvisação musical.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Ampliação da percepção visual e auditiva – ouvir, imitar e produzir sons de alturas e durações variadas com o corpo e dos objetos da natureza, onomatopeias, com instrumentos convencionais ou não e materiais diversos para acompanhar diversos ritmos de música;
- Reconhecimento e identificação de sons de diferentes fontes sonoras tais como: sons da natureza barulho de água/ chuva, trovão, canto de pássaro, ruídos e sons dos animais – buzinas, despertador, toque do telefone, sino, apito, dente outros.
- Reconhecimento e apreciação da diversidade musical de várias culturas, locais, regionais e globais canções para desenvolver a memória musical tais como: imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos;
- Conhecimento e reconhecimento de instrumentos musicais convencionais ou não, objetos ou canções que são típicos da cultura local e regional;
- Identificação e reconhecimento de cantigas de roda e suas formas de brincar do nosso folclore local, regional e nacional.
- Reconhecimento e apreciação de brincadeiras com gestos e mímicas através de interpretação e dramatização de músicas e canções diversas;
- Produção, manifestação e apreciação artística da própria criança e dos colegas;
- Utilização de suportes, materiais, instrumentos e técnicas das Artes Visuais para a expressão de ideias, sentimentos e emoções por meio de diferentes linguagens – a dança, o desenho, a mímica, a música, a linguagem escrita ou oral, entre outras;
- Criação de objetos tridimensionais com materiais diversos – caixas, embalagens, tecidos, tintas, tampinhas, argila, massa de modelar e outros.
- Exploração e manipulação de materiais e elementos da linguagem visual, como: tintas, água, areia, terra, lápis, giz de cera e pincéis de diferentes texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas, entre outros;
- Realização de movimentos gestuais – visando a produção de marcas gráficas;
- Desenhos – livre, figura humana, entre outros como também a observação e identificação de imagens diversas, pinturas e cores;
- Leitura e releitura de imagem – obras de arte, fotos, entre outros como também a apreciação e releitura de obras de artes local, regional e nacional;
- Construção de fantoches e dobraduras;
- Participação em peças teatrais, exposição de obras de arte, musicais, recital, entre outros.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Possibilitar às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens;
- Utilizar instrumentos, materiais e suportes diversos, como lápis, pincéis, tintas, papéis, cola etc., para o fazer artístico a partir do momento em que as crianças já tenham condições motoras para seu manuseio;
- Manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados;
- Elaborar e manusear vários tipos de tintas criadas por elas próprias, utilizando elementos da natureza, como folhas, sementes, flores,

terras de diferentes cores e texturas que, misturadas com água ou outro meio e peneiradas, criam efeitos instigantes quando usadas nas pinturas;

- Marcar graficamente em diferentes superfícies - desenho ou pintura - suportes variados e de diferentes tamanhos para serem utilizados individualmente ou em pequenos grupos, como panos, papéis ou madeiras, que permitam a liberdade do gesto solto, do movimento amplo e que favoreçam um trabalho de exploração espacial;
- Usar e explorar materiais, como caixas, diferentes papéis, papelões, copos plásticos, embalagens de produtos, pedaços de pano etc.;
- Desenhar livremente sem intervenção direta, explorando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, canetas, carvão, giz, penas, gravetos etc., e utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas, como papéis, cartolinas, lixas, chão, areia, terra etc.;
- Ler e descrever imagens diversas - podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas locais e/ou regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc.;
- Conhecer e reconhecer as canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas;
- Utilizar recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas;
- Escutar e perceber músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de CDs, DVDs, rádio, MP3, computador ou por meio de intérpretes da comunidade;
- Participar de oficinas de construção de instrumentos sonoros;
- Brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores, etc.;
- Ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos, dos instrumentos musicais, etc.;
- Participar de jogos de improvisação - realizados com materiais variados, como os instrumentos confeccionados pelas crianças, os materiais disponíveis que produzem sons, os sons do corpo, a voz etc.;
- Participar de jogos de improvisação que estimulem a memória auditiva e musical, assim como a percepção da direção do som no espaço;
- Trabalhar com rimas - com seus próprios nomes e dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
CRECHE - MATERNAL I e MATERNAL II**

**Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO**

**EMENTA:** Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita

deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC,2017p.42).

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
- (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
- (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
- (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
- (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
- (EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.
- (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
- (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
- (EI02EF10B) Fazer uso da linguagem oral em conversas, comunicação de desejos, vontades, necessidades e sentimentos para ampliar interações sociais presentes no dia-a-dia.
- (EI02EF11B) Demonstrar curiosidade e apreciar histórias e contos do folclore regional e local, ampliando o repertório e reconhecendo a diversidade das culturas.
- (EI02EF12B) Ampliar a oralidade e o vocabulário através da exploração de contos, parlendas, poemas, canções que envolvam a cultura regional e local.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Participação em roda de conversa;
- Linguagem oral – conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;
- Expressão de ideias, sentimentos e emoções por meio de diferentes linguagens, como a dança, o desenho, a mímica, a música, a linguagem escrita ou oral;
- Ampliação do vocabulário – comunicação por meio de relatos de experiências, histórias, contos, parlendas, rodas de conversas e brincadeiras;
- Observação e manuseio de materiais impressos diversos;
- Fala e escuta – observação e respeito à fala do outro;
- Descrição oral – lugares, pessoas, objetos, imagens, dentre outros;
- Reprodução de textos da tradição oral sob orientação do professor;

- Imitação de gestos, movimentos e expressões de outras crianças, adultos ou personagens de histórias;
  - Expressões de gentileza – cumprimento, agradecimento, despedida, dentre outros;
  - Participação oral na construção coletiva de textos;
  - Jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras;
  - Recital de poesias e parlendas criando diferentes entonações e ritmos;
  - Rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos;
  - Reprodução oral – pequenos textos como canções, quadrinhas, parlendas e histórias;
  - Participação em peças teatrais – cantigas de roda, parlendas, etc.;
  - Brincadeiras de faz de conta;
  - Gêneros textuais, seus autores, características e suportes;
  - Desenvolvimento de comportamento leitor – observar e realizar leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo;
  - Leitura de imagens diversas;
  - Textos orais que constituem o patrimônio cultural literário e musical local;
  - Contos – origem africana, indígena e europeia;
  - Relatos de fatos e experiências;
  - Histórias – criação, reconto, tentativas de escrita e ilustração;
  - Escuta, observação e respeito à fala do outro e textos literários;
  - Usos e funções da escrita;
- Reconhecimento e escrita espontânea do nome próprio;
- Identificação de sons no início dos nomes;
  - Vivências culturais – histórias, filmes ou peças teatrais;
  - Nomeação de objetos, pessoas, personagens, fotografias e gravuras;
  - Diferenciação entre letras, símbolos e numerais;
  - Estudo e reconhecimento das letras do alfabeto;
  - Escrita espontânea e dirigida do alfabeto;
  - Leitura de imagens e rótulos;
  - Desenho de pessoas, objetos e corpo humano;
  - Gêneros e estruturas textuais: histórias, cantigas de roda, quadrinhas, poesias, parlendas, etc.;
  - Produção livre de desenho e escrita;
  - Realização de marcas gráficas para representação da escrita;
  - Utilização de materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita – lápis, caneta, giz, computador e seus diferentes usos;
  - Sons da língua e sonoridade das palavras;
  - Sons dos elementos naturais e culturais;
  - Consciência fonológica;
  - Grafemas e fonemas;
  - Contagem oral das sílabas;
  - Contagem oral da quantidade de letras das palavras;

- Diferenciar letra, som, sílaba, palavra e texto;
- Escrita espontânea;
- Interpretação e compreensão de textos diversos;
- Vivências de momentos de leitura e escrita tendo o professor como escriba – listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, receitas e histórias.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Vivenciar experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral;
- A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta;
- Organização do ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente;
- Escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- Organizar situações de participação nas quais as crianças possam buscar materiais, pedir informações ou fazer solicitações a outros professores ou crianças, elaborar avisos, pedidos ou recados a outras classes ou setores da instituição etc.;
- Roda de conversa – momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.;
- Apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como histórias, poesias, jogos de palavras, parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais etc.), como sarau de poesias, recital de parlendas;
- Realização de práticas de leitura - colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.;
- Situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora ainda não saibam ler convencionalmente). Atividades de “leitura”, as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras;
- Recital de poesias e parlendas criando diferentes entonações e ritmos;
- Jogos para desenvolver a consciência fonológica;
- Situações em que as crianças precisam descobrir o sentido do texto apoiando-se nos mais diversos elementos – figuras que o acompanham, na diagramação, em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, no conhecimento que têm sobre algumas características próprias do gênero, etc.;
- Os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo;
- Organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si;
- Realização de tentativas de escrita, autoditado, etc.;
- Reconhecimento e reprodução do próprio nome com auxílio da ficha para que elas se apropriem progressivamente da sua escrita convencional.

### **ORGANIZADOR CURRICULAR CRECHE - MATERNAL I e MATERNAL II**

**Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

**EMENTA:** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BNCC,2017, p.43).

### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

- (EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
- (EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
- (EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
- (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
- (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
- (EI02ET06) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).
- (EI02ET07B) Observar e nomear características de objetos e materiais presentes no cotidiano
- (EI02ET08B) Brincar ao ar livre, em contato com elementos naturais, diariamente, e por um tempo significativo. (EI02ET09B)
- Experimentar sensações físicas táteis sobre os fenômenos da natureza.
- (EI02ET10B) Realizar investigações de como os fenômenos naturais ocorrem e quais suas consequências.
- (EI02ET11B) Explorar diferentes instrumentos de nossa cultura que usam números, grandezas e medidas de tempo em contextos significativos que permitam pensar e experienciar medidas de tempo como: calendário, relógio, ampulheta e etc.
- (EI02ET12B) Observar e admirar o ciclo de vida da flora regional e local através de experiência de plantar, cuidar, ver crescer e colher.
- (EI02ET13B) Participar das festividades no grupo familiar, comemorações da escola, da comunidade e do município.

### APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES

- Manipulação, exploração e organização de objetos e brinquedos diversos - textura, massa, cor, peso, tamanho, etc.;
- Classificação dos objetos – semelhanças e diferenças entre objetos, etc.;
- Características físicas, propriedades e utilidades dos objetos;
- Sequenciação de objetos;
- Discriminação visual – ver as diferenças e semelhanças nas formas, cores, tamanhos, posições e orientações;
- Conceitos/matemáticos: localização, quantidade, classificação e seriação (tamanho, peso, volume etc.), espaço, medida, estruturação

temporal, noção de grandeza;

- Elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem;
- Experiências com elementos da natureza – areia, água, terra, plantas, dentre outros;
- Formas geométricas – reconhecimento, diferenças e semelhanças em situações diversas;
- Conhecimento dos fenômenos da natureza – luz solar, vento, relâmpago, chuva, sol, trovão, dentre outros;
- Fenômenos naturais típicos da região;
- Os quatro elementos da natureza – terra, fogo, ar e água;
- Tempo atmosférico – frio, quente, chuvoso, nublado, dentre outros;
- Noções de tempo – dias da semana, dia e noite, etc. e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas;
- Horas especiais – refeições e recreio;
- Fauna e flora regional e local;
- Meio ambiente;
- Água;
- Coleta seletiva do lixo;
- Seres vivos – homem, plantas e animais;
- Hortas e jardins;
- Alimentação saudável;
- Transformação da natureza – conhecer elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem;
- Noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar e distância;
- Posição dos objetos - dentro, fora, em cima, embaixo, ao lado, entre e do lado, à frente, atrás, etc.;
- Noções temporal: antes, durante e depois em situações rotineiras;
- Conceitos básicos de tempo - agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar;
- Contagem oral – noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor;
- Contagem oral e escrita espontânea de quantidades;
- Sequência numérica – oral e escrita;
- Relação número/quantidade e comparação;
- Representação gráfica numérica;
- Sequência numérica por meio de cantigas, rimas, lendas e ou parlendas.
- Identificação dos números em situações do dia a dia – idade, roupas, calçados, casa, jogos, celular, livros, revistas e jornais, dentre outros;
- Agrupamento dos elementos – organizar brinquedos e outros materiais em agrupamentos de até 5 elementos e ir aumentando gradativamente;
- Tamanho, forma e posição dos objetos;
- Medidas padronizadas e não padronizadas de comprimento e massa.
- Noções de adição e subtração a partir de material concreto;
- Correspondência sujeito/objeto;
- Identificação e representação gráfica das quantidades.

#### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar – subindo, descendo,

passando por dentro, por cima, por baixo – permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo;

- As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira ou encaixe e materiais recicláveis;
- Faz de conta – organização dos espaços com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, calculadora, relógio etc.;
- Calendário – dia, mês e ano. Tempo (chuvoso, nublado, ensolarado);
- Elaboração da chamadinha – nome, quantidade e número;
- Organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança;
- Elaboração e leitura de gráficos;
- Colecionar em grupo um álbum de figurinhas;
- Visitas com as crianças a ambientes que possam contemplar os elementos da natureza comparando-os;
- Criar situações em que as crianças possam vivenciar e conhecer os alimentos essenciais para uma alimentação saudável;
- Ações que intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como: recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente;
- Utilizar caixas de areia para traçar os numerais;
- Utilizar massa de modelar para representar quantidades modelando os numerais;
- Jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem;
- Brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem;
- Brincadeiras que envolvam a recitação da sequência numérica por meio de cantigas, rimas, lendas e ou parlendas;
- Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem: números presentes nos telefones, nas placas de carro e de ônibus, nas camisas de jogadores, endereço, nas etiquetas de preço, nas contas de luz;
- Pesquisar as informações numéricas de cada membro de seu grupo (idade, número de sapato, número de roupa, altura, peso etc.). Com ajuda do professor, as crianças podem montar uma tabela e criar problemas que comparem e ordenem escritas numéricas.

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
PRE-ESCOLA I e PRE-ESCOLA II**

**Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: O EU, O OUTRO E O NÓS**

**EMENTA:** É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BNCC,2017, p.40-41).

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

- (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
- (EI02EO08B) Reconhecer as pessoas que fazem parte de sua comunidade e conversar com elas sobre o que fazem. Conhecer diferentes povos e suas culturas por meio de pesquisas, filmes, fotos, entrevistas, relatos e outros.
- (EI02EO09B) Explorar objetos de nossa cultura tecnológica: livros, rádio, gravador, máquina de calcular, telefone outros, interagindo com as demais crianças.
- (EI03EO10B) Conhecer a importância dos africanos escravizados, indígenas e seus descendentes para a formação da nação brasileira.
- (EI03EO11B) Conhecer-se, construir a sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo assim uma imagem positiva de si e de seu grupo de pertencimento.
- (EI03EO12B) Valorizar a diversidade cultural, regional e local, através do reconhecimento de seus costumes, alimentação e vestuário.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Interações e brincadeiras – Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive;
- Respeito as características pessoais e dos outros;
- Brincadeiras - as crianças escolhem os parceiros, os objetos, os temas, o espaço, etc.;
- Identificação de gostos e preferências diferentes em cada grupo ou pessoa;
- Demonstração de respeito e consideração pelo modo de vida e convivência do seu semelhante;
- Autoconfiança – reconhecimento das limitações e possibilidades;
- Autonomia – participação nas diversas atividades propostas dentro e fora da escola;
- Hábitos de autocuidado – higiene corporal e das mãos, alimentação, segurança, cuidados com o corpo e aparência;
- Atividades da vida prática - realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolva ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros;
- Cuidados com o ambiente, materiais de uso individual e coletivo;
- Grupos de vivência – família e escola;
- Atividades desenvolvidas nos principais grupos sociais como família e escola;
- Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar;
- Família – membros, profissões, etc.;
- Configurações familiares diversas – conhecer e respeitar;
- Escola - dependências, materiais utilizados, profissionais da escola, nome da escola, endereço etc.;
- Atividades desenvolvidas nos principais grupos sociais como família e escola – Profissões;
- Valores humanos – solidariedade, cooperação, participação, respeito ao próximo, justiça, etc.;
- Brincadeiras de imitação e faz de conta;
- Linguagem oral – uso da linguagem oral para expressar sentimentos e ideias em brincadeiras, rodas de conversas ou em outras situações

que se faça necessário;

- Conhecimento e uso das tecnologias da comunicação e informação, respeitando o tempo recomendado de exposição às telas;
- Relatos de experiências do cotidiano;
- Comunicação e expressão de seus desejos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas;
- Relato e nomeação de sentimentos, desejos, ideias, etc.;
- Corpo humano – imagem corporal;
- Partes do corpo – identificar e nomear;
- Características corporais – semelhanças e diferenças;
- Fases da vida humana;
- Reconhecimento do nome próprio;
- Respeito à diversidade – gênero, etnia, peso, estatura, pluralidade cultural, atitudes de aceitação e contestação, deficiências, etc.;
- Organização de Grupos Sociais - Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade;
- Cultura local – participação, respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos;
- Os lugares e suas paisagens – Paisagens urbana e rural;
- Modos de vida – campo e cidade;
- Sociedade e Cultura – patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer outras formas de expressão cultural;
- Cultura – influências indígenas, africanas e europeia;
- Conhecimento e valorização das histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras, entre outras;
- África e modo de vida africano;
- Cultura indígena - Os índios, seus costumes, modo de vida, etc.;
- Conhecimento e valorização das datas comemorativas – locais, regionais e nacionais;
- Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e de outros grupos;
- Histórias, brincadeiras, jogos e canções das tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- Roda de Conversa - valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos;
- Atitudes e expressões de cortesia e respeito;
- Brincadeiras - as crianças escolham os parceiros, os brinquedos, os objetos, os temas, os espaço, etc.;
- Regras simples de convivência social – conhecimento e respeito;
- Direitos e deveres.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Jogos utilizando os nomes próprios: bingo, jogo da memória, dominó, e que podem ser reconstruídos substituindo as letras, as imagens ou os números, respectivamente, pelo nome dos integrantes do grupo;
- Pesquisa para descobrir a história do nome;
- Espelho - as crianças poderão se fantasiar, assumir papéis, brincar de serem pessoas diferentes, e olhar-se, experimentando todas essas possibilidades. Nesse sentido, a maquiagem (que as crianças podem utilizar sozinhas ou auxiliadas pelo professor), fantasias diversas, roupas, sapatos e acessórios que os adultos não usam mais, bijuterias, são ótimos materiais para o faz-de-conta nesta faixa etária;
- Atividades que possibilitem as crianças fazerem escolha;

- Organizar o ambiente de tal forma que Materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc., sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, feira;
- Planejar situações em que as crianças sejam solicitadas a colaborar com o bom andamento das atividades;
- Roda de conversa – conversa sobre assuntos do universo familiar de cada um;
- Criação de condições para que as crianças possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros;
- Jogos e brincadeiras envolvendo o reconhecimento do próprio corpo, o do outro e a imitação propõem a percepção e identificação de partes do corpo e a imitação de movimentos.

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
PRE-ESCOLA I e PRE-ESCOLA II**

**Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS**

**EMENTA:** Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BNCC,2017p.40-41).

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
- (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
- (EI03CG06B) Coordenar diferentes movimentos, identificando seu corpo e suas nomenclaturas; dançar diferentes ritmos; cantar diferentes estilos de tons; interpretar as ações do corpo, através de brincadeiras e brinquedos tradicionais das diferentes culturas.
- (EI03CG07B) Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a construir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive para valorizar suas próprias características, das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias.

- (EI03CG08B) Vivenciar práticas que desenvolvam bons hábitos alimentares: consumo de frutas, legumes, saladas e outros.
- (EI03CG09B) Desenvolver o interesse por danças rítmicas, coreografias, teatros, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras da cultura regional e local.
- (EI03CG10B) Desenvolver habilidades motoras, por meio de atividades lúdicas e significativas, como atividades com culinária típica, brinquedos e brincadeiras tradicionais e danças típicas da cultura local e regional.
- (EI03CG11B) Escutar e perceber músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de CDs, DVDs, rádio, MP3, computador ou por meio de intérpretes da comunidade local e regional.
- (EI03CG12B) Conhecer fontes sonoras antigas como: som de rádio, vitrola, fita cassete e outras.
- (EI03CG13B) Fruir, experimentar, conhecer e propagar as festividades típicas, as diversas danças locais /regionais assim como rodas, quadrilhas, grupos artísticos; observando-se o contexto e as especificidades e diversidades individuais de expressão.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Conhecimento e participação das festividades típicas, as diversas danças locais /regionais – rodas, quadrilhas, grupos artísticos, entre outros;
- Realização de movimentos, expressões e ritmos corporais – brincadeiras com gestos, posturas, expressões faciais, imitação, mímicas, entre outros;
- Desenvolvimento da coordenação motora ampla com realização de percursos e trajetos sob a orientação do professor;
- Desenvolvimento psicomotor – lateralidade, localização espacial, expressão verbal e gestual, conhecimento corporal, entre outros;
- Utilização de deslocamento, habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa;
- Localização no espaço a partir de pontos de referências;
- Conhecimento do corpo – brincadeiras e jogos que envolvem correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar, entre outros;
- Participação de brincadeiras ritmadas e cantadas como danças e jogos – encontrados nas diversas culturas;
- Conhecimento de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, local, regional, nacional e de outros povos e países;
- Participação de dramatização e interpretação músicas/canções diversas, de histórias cantigas de rodas, parlendas poemas, entre outros;
- Participação de vivência de atividades artísticas - dança, teatro e musical;
- Realização de ações de autocuidado como: alimentação saudável, higiene e cuidados com o corpo, com a aparência, entre outras;
- Participação de atividades de motricidade e habilidade manual – rasgar, rabiscar, pinçar com os dedos, alinhar, entre outras;
- Construção e confecção dobradura e de brinquedos com materiais diversos;
- Participação de atividades Modelagem com argila, massa de modelar entre outros.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Participa de jogos e brincadeiras que envolvem imitação, as modulações de voz, as melodias, a percepção rítmica e o reconhecimento do corpo;
- Usar o espelho para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, se olharem;
- Participar de brincadeiras ritmadas com música que combinam gestos – mímicas faciais para expressão de sentimentos e música tais como: brincar de fazer caretas ou de imitar bichos;
- Participar de brincadeiras de roda ou de danças circulares tradicionais locais, regionais ou nacionais;

- Promover atividades em que as crianças observem partes do próprio corpo ou de seus amigos, usando-as como modelo, para moldar, pintar ou desenhar;
- Reconhecer os sinais vitais e de suas alterações, como a respiração, os batimentos cardíacos;
- Exercitar a imaginação;
- Participar e explorar ambientes e circuitos no espaço externo ou interno de modo a sugerir às crianças desafios corporais variados. Podem-se criar, com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento, tais como: materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos para que as crianças se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles; com pneus, bancos, tábuas de madeira etc., túneis para que as crianças se abaixem e utilizem a força dos músculos dos braços e das pernas para percorrer seu interior;
- Aprender e experimentar jogos de regras.
- Aprender e experimentar ginástica – música e movimento;
- Aprender e experimentar atividades com bolas que podem ser chutadas, lançadas, quicadas etc.;
- Aprender e experimentar Diferentes movimentos que aparecem em atividades como dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc.

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
PRE-ESCOLA I e PRE-ESCOLA II**

**Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS**

**EMENTA:** Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC,2017p.41).

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
- (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
- (EI03TS04B) Apreciar apresentações de músicas da cultura local e regional, reconhecendo os instrumentos tocados (tambor, sanfona, atabaque, berimbau, triângulo entre outros).

(EI03TS05B) Apreciar e valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira, nordestina, baiana e banzaêense e de outros povos e países.

(EI03TS06B) Conhecer fontes sonoras antigas como: som de vitrola, fita cassete e outras.

(EI03TS07B) Conhecer, vivência e apreciar a história dos artistas e artesões locais e regionais e suas respectivas obras.

(EI03TS08B) Usar materiais artísticos para expressar suas ideias, sentimentos e experiências.

(EI03TS09B) Expressar-se utilizando uma variedade de materiais e recursos artísticos.

(EI03TS10B) Reconhecer as cores presentes na natureza e no dia a dia nomeando-as, com o objetivo de fazer a correspondência entre cores e elementos.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Percepção e produção de dos sons com objetos e matérias diversos - sons do corpo, dos objetos e da natureza;
- Exploração, reconhecimento, características e produção geradas pelo do silêncio e de sons intensidade (fracos ou fortes) com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros;
- Reconhecimento dos instrumentos musicais diversos;
- Participação de escuta de diversos estilos musicais, por meio da audição de CDs, DVDs, rádio, MP3, computador ou por meio de intérpretes da comunidade;
- Reconhecimento da percepção de sons do corpo, dos objetos e da natureza;
- Produção de sons com objetos diversos, produzindo diferentes pautas sonoras;
- Participação de manifestações culturais – musicais, brinquedos cantados, teatros e outros, a fim de reconhecer as qualidades sonoras.
- Participação em brincadeiras cantadas do nosso folclore;
- Reconhecimento através da escuta de músicas de diversos gêneros, estilos épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países;
- Reconhecimento do cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo;
- Realização de atividades – pintura, colagem, cores – primárias e secundárias e dobradura;
- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, impressão, construção, fotografias – utilizando elementos das artes visuais: ponto, linha, forma, volume, espaço, textura, entre outros.
- Identificação, reconhecimento, exploração e manipulação de materiais, como: lápis, giz de cera e pincéis de diferentes texturas;
- Apreciação e produção de obras de artes – autores local, regional, nacional e mundial;
- Observação e identificação de imagens diversas;
- Apreciação de suas produções e dos colegas;
- Ampliação da percepção visual e auditiva;
- Realização de diversidade de produções artísticas - desenhos: livre, de observação, a partir de uma referência, de imaginação, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema etc.;
- Representação visual bidimensional e tridimensional, utilizando – caixas, tecidos, gravetos, pedrinhas, lápis de cor, giz de cera, papéis, etc.;
- Reconhecimento de instrumentos musicais que são típicos de sua cultura ou de outras;
- Audição de diversidade de estilos musicais de sons, canções e músicas variadas para ampliar o repertório e desenvolver memória musical;

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Utilizar instrumentos, materiais e suportes diversos, como lápis, pincéis, tintas, papéis, cola etc., para o fazer artístico a partir do momento em que as crianças já tenham condições motoras para seu manuseio;
- Manusear diferentes materiais, perceber marcas, gestos e texturas, explorar o espaço físico e construir objetos variados;
- Realizar colagem, montagem e justaposição de sucatas previamente selecionadas, limpas e organizadas, provenientes de embalagens diversas, elementos da natureza, tecidos etc.;
- Usar e explorar materiais, como caixas, diferentes papéis, papelões, copos plásticos, embalagens de produtos, pedaços de pano etc.;
- Desenhar livremente sem intervenção direta, explorando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, canetas, carvão, giz, penas, gravetos etc., e utilizando suportes de diferentes tamanhos e texturas, como papéis, cartolinas, lixas, chão, areia, terra etc.;
- Desenhar a partir da observação das mais diversas situações, cenas, pessoas e objetos;
- Ler imagens diversas - podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas locais e/ou regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc.;
- Promover momentos para apreciação de suas produções e dos colegas;
- Organizar cantinho das Artes para exposição e desenvolvimento das atividades;
- Organizar álbuns ou Portfólios com as produções das crianças.
- Utilizar os sons vocais por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas e pés etc.;
- As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas;
- Realizar oficinas de construção de instrumentos sonoros;
- Ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos, dos instrumentos musicais, etc.;
- Participar de jogos de improvisação que estimulem a memória auditiva e musical, assim como a percepção da direção do som no espaço;
- Trabalhar com rimas - com seus próprios nomes e dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.

**ORGANIZADOR CURRICULAR  
PRE-ESCOLA I e PRE-ESCOLA II**

**Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO**

**EMENTA:** Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com

livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BNCC,2017, p.42).

### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(EI03EF10B) Apreciar e recontar parlendas, lendas, cantigas folclóricas, cantos, músicas, versos, trovas, declamações, trava- línguas, brincadeiras de roda, poemas e ditados da cultura local e regional.

(EI03EF11B) Conhecer a história dos quilombos do campo e urbano sua formação e os saberes tradicionais como o uso das plantas, religião, aspectos culturais, culinário, danças... oralidade.

(EI03EF12B) Conhecer e reconhecer a história local indígena sua formação os saberes tradicionais como o uso das plantas, religião, aspectos culturais, culinário, danças... oralidade.

(EI03EF13B) Reconhecer e identificar o processo de construção histórico e contemporâneo da sua comunidade com também as heranças indenitárias e sua importância no contexto atual das comunidades quilombola e indígenas.

(EI03EF14B) Criar a sua árvore genealógica com a ajuda dos familiares contando sua história de vida.

(EI03EF15B) Apreciar e conhecer a biografia e obras de artistas da cultura local e regional.

### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Linguagem oral - conversar e expressar desejos e opiniões;
- Reconto de histórias;
- Diálogos - perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa;
- Descrição (pessoas, objetos e cenas);
- Fichas de leitura – imagens, figuras, paisagens, textos, numerais, rótulos, expressões, cenas etc.;
- Reprodução oral de jogos verbais;
- Gêneros textuais orais;
- Escrita espontânea;

- Registros gráficos: desenhos, nome próprio, letras, números dentre outros;
- Linguagem escrita, suas funções e usos sociais;
- Produção livre de desenho e escrita;
- Rimas e aliterações – poemas, brincadeiras cantadas e canções diversas;
- Gêneros e estruturas textuais: contos clássicos, indígenas, africanos, poesias, contos, receitas, lendas, parlendas, histórias, músicas, dentre outros;
- Brincadeiras - brincar com a sonoridade dos textos poéticos;
- Reconhecimento e uso dos sons da língua e sonoridade das palavras quando se fizer necessário;
- Dramatização de brincadeiras cantadas – trava-línguas, cantigas, quadrinhas, parlendas, dentre outros;
- Ilustração e tentativas de escrita de histórias ou temas específicos;
- Observação e manuseio de materiais impressos diversos;
- Pseudoleitura;
- Leitura do nome da rotina cartazes da sala dentre outros;
- Participação na elaboração da rotina;
- Literatura infantil – trama, cenários e personagens;
- Compreensão e interpretação de textos;
- Encenação de histórias;
- Produção de textos coletivos e histórias (oralidade);
- Criação e contação de histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos;
- Literatura infantil – contos origem indígena, africana e europeia;
- Compreensão e interpretação de textos diversos;
- Narração de histórias – personagens, cenários, tramas, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens;
- Imitação dos personagens, vozes de animais, etc.;
- Reconto de histórias conhecidas através de desenhos e escrita;
- Produção de narrativas orais e escritas por meio de desenhos ou escrita espontânea;
- Criação de histórias a partir de imagens ou temas sugeridos ou de livre escolha;
- Participação nas situações de leitura de textos de diferentes gêneros;
- Direção da leitura e da escrita – de cima para baixo, da esquerda para a direita;
- Conhecimento de estratégias e procedimentos de leitura;
- Gêneros literários – autores e obras;
- Manuseio e conhecimento de suportes textuais – livros, revistas, jornais, cartazes, etc.;
- Leitura em voz alta pelo professor;
- Escuta de gêneros textuais diversos;
- Escolha de livros e textos para leitura;
- Histórias de vida – narração da sua história de vida a partir da pesquisa com familiares;
- Narração de histórias ouvidas e memorizadas;
- Realização de marcas gráficas – desenhos, letras, números etc.;

- Produções escritas espontâneas e direcionadas;
- Realização de tentativas de escrita como: listagem, reescrita, autoditado, ditados, etc.;
- Utilização de materiais e tecnologias diversas para a produção da escrita – lápis, caneta, giz, computador celular, carvão, etc.;
- Utilização de suportes para desenhar e escrever espontaneamente – chão, cartolina, caderno, sulfite, kraft, etc.;
- Uso e função social da escrita;
- Diferenciação e identificação de letras, numerais e símbolos diversos;
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário;
- Reconhecimento dos nomes dos colegas;
- Escrita do próprio nome com ou sem ajuda do crachá;
- Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita;
- Alfabeto – reconhecimento das letras;
- Sequência alfabética;
- Letras – reconhecimento, relação grafia-fonema;
- Sons das letras (associados às palavras);
- Sonoridade das palavras;
- Realização de tentativas de escrita como: listagem, reescrita, autoditado, ditados, etc.;
- Evolução da escrita – hipóteses;
- Letras, sílabas, palavras e textos;
- Valor sonoro da sílaba;
- Comparação de palavras – letra inicial, final e número de letras;
- Tipos de letras (diferenciação de letra cursiva, bastão e de imprensa).

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Trabalhar sons das palavras a partir dos gêneros da tradição oral;
- A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta;
- Organização do ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente;
- Escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo;
- Organizar situações de participação nas quais as crianças possam buscar materiais, pedir informações ou fazer solicitações a outros professores ou crianças, elaborar avisos, pedidos ou recados a outras classes ou setores da instituição etc.;
- Roda de conversa - momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.;
- Apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como histórias, poesias, jogos de palavras, parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais etc.), como sarau de poesias, recital de parlendas;

- Realização de práticas de leitura - colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.;
- Situações em que as crianças precisam descobrir o sentido do texto apoiando-se nos mais diversos elementos - figuras que o acompanham, na diagramação, em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, no conhecimento que têm sobre algumas características próprias do gênero etc. Os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo;
- Organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si;
- Realização de tentativas de escrita: ditado entre pares, atividades de reescrita de textos diversos, cópias significativas, etc.

### **ORGANIZADOR CURRICULAR PRE-ESCOLA I e PRE-ESCOLA II**

#### **Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**

#### **CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: ESPAÇO, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**

**EMENTA:** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BNCC,2017, p.43).

#### **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

- (EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
- (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
- (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
- (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
- (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
- (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
- (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
- (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.
- (EI03ET09B) Conhecer objetos da cultura local e regional, observando suas propriedades e comparando com objetos das demais culturas.

(EI03ET10B) Reconhecer características geográficas e paisagens que identificam os lugares onde vivem, destacando aqueles que são típicos de sua região.

(EI03ET11B) Reconhecer e valorizar a sua identidade, seu nome, através de uma linha do tempo confeccionada com fotos do nascimento até a idade atual.

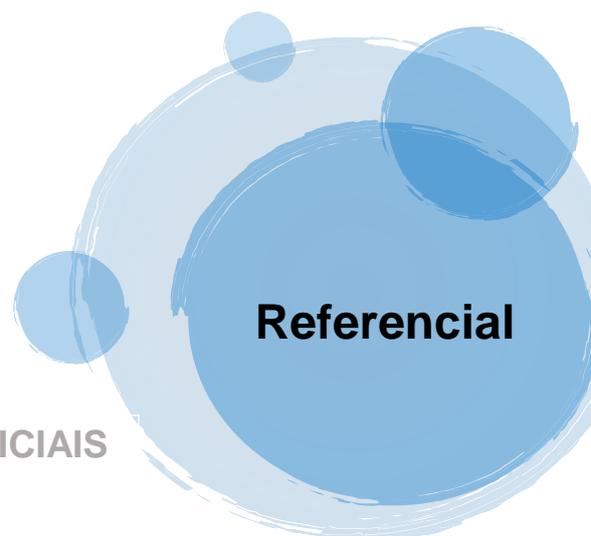
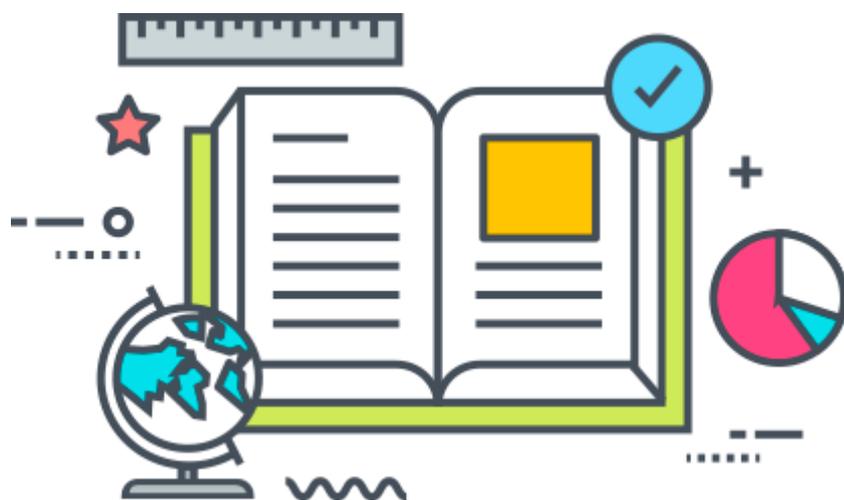
### **APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/SABERES**

- Manipulação e exploração de objetos diversos;
- Características físicas, propriedades, utilidade e comparação dos objetos;
- Sequenciação e classificação de objetos e/ou brinquedos de acordo com alguns atributos estabelecidos – cor, peso, volume, forma, tamanho, textura, etc.;
- Propriedades geométricas de objetos e figuras;
- Reconhecimento e nomeação das figuras geométricas planas – triângulo, círculo, quadrado, retângulo nos diversos contextos;
- Coleções de objetos;
- Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação;
- Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço;
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência;
- Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente;
- Utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo;
- Observação da paisagem local (rios, vegetação, construções, campos, açudes, serras, etc.);
- Participação em atividades que envolvam processos de confecção de objetos;
- Reconhecimento de algumas características de objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais;
- Cuidados no uso dos objetos do cotidiano, relacionados à segurança e prevenção de acidentes, e à sua conservação;
- Utilização de fotos, relatos e outros registros para observar mudanças na paisagem local;
- Conhecimento e utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes de informações – como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.;
- Registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc.;
- Leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias, maquetes, etc.;
- Paisagem urbana e rural;
- Estabelecimento de relações entre os fenômenos da natureza de diferentes regiões (relevo, rios, chuvas, secas, etc.) e as formas de vida dos grupos sociais que ali vivem;
- Fenômenos naturais – luz solar, vento, chuva, etc.;
- Experimentos;
- Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas;
- Noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais;
- Calendário – dia, mês e ano; Horas especiais: refeições e recreio

- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças;
- Classificação de objetos de acordo com as semelhanças e diferenças;
- Conhecimento e narração da história e significado do nome próprio;
- Família e seus membros;
- História da escola, comunidade e do município;
- Participação em celebrações e festas tradicionais da sua comunidade e do município;
- Costumes, tradições e acontecimentos significativos da comunidade;
- Relatos sobre sua vida, família, casa, moradia, bairro, etc.;
- História dos números;
- Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade;
- Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas;
- Sequência numérica – leitura e escrita;
- Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais;
- Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor;
- Noções de adição, subtração e divisão a partir de objetos concretos;
- Identificação de números nos diferentes contextos (casa, sapato, idade, altura, etc.);
- Associação dos numerais às quantidades;
- Construção de gráficos – peso, altura, preferências, quantidade de meninas e meninos, etc.;
- Leitura de gráficos e tabelas com ajuda do professor;
- Estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- Circuitos de obstáculos com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar – subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo — permitem a construção gradativa de conceitos, dentro de um contexto significativo;
- As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira ou encaixe e materiais recicláveis;
- Faz-de-conta - organização dos espaços com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio etc.;
- Organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança;
- Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem: números presentes nos telefones, nas placas de carro e de ônibus, nas camisas de jogadores, endereço, nas etiquetas de preço, nas contas de luz etc.;
- Ações que intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como: recitar a seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente;
- Brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem;
- Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças;
- Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência;
- Realizar pesquisas com a ajuda das famílias sobre o nascimento a história do nome, da família e da comunidade e socializar com os colegas;
- Aulas passeios em que as crianças possam contemplar a paisagem local bem como elementos da natureza fazendo comparações e registros;
- Realizar passeios pela escola, comunidade local e nos principais pontos, fazendo registros e socializando.



# ENSINO FUNDAMENTAL

## ANOS INICIAIS

### ✦ ORGANIZADOR CURRICULAR – ANOS INICIAIS

O organizador curricular dos anos iniciais da EJA compreende 3 Eixos temáticos: I - Identidade e Cultura; II - Cidadania e Trabalho; III - Saúde e Meio Ambiente; Áreas do Conhecimento: Linguagem: Português, Artes e Atividades Laborais; Matemática; Estudos Sociais e Ciências da Natureza: História, Geografia e Ciências.

O Eixo I - Identidade e Cultura tem como foco a alfabetização e o letramento, enquanto os Eixos II e III - Ampliam os processos de alfabetização e letramento à medida que aprofundam e consolidam os saberes e conhecimentos, com foco na proficiência e na formação humanizadora dos estudantes.

**A Identidade** - aquilo que nos define enquanto seres humanos individuais e de vivências coletivas, a partir da sua ancestralidade, de seu contexto social de vida e de trabalho.

**A Cultura** - que emana de todo povo, de seus costumes, crenças e tradições próprios do seu território de identidade, do qual se apropria através das suas características fundamentais que envolvem saberes e práticas.

**A Cidadania** - como exercício individual e coletivo de um povo, que detém direitos e deveres comuns, para os quais, deve-se constituir-se enquanto sociedade.

**O Trabalho** - como condição humana que promove a sua sustentabilidade dos indivíduos de forma autônoma e digna.

**A Saúde** - como condição essencial à existência do homem, enquanto espécie humana, destacando as condições de saúde próprias de cada faixa etária, dos cuidados com a saúde no ambiente de trabalho.

**O Meio Ambiente** - como fonte de renovação da vida e habitat natural do ser humano, o qual precisa ser cultivado e preservado para esta e para as futuras gerações.

Destacamos que toda a abordagem pedagógica está focada no pleno desenvolvimento da Leitura, da Escrita, da Oralidade e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

# ÁREA DE CONHECIMENTO

## Linguagens e suas Tecnologias

<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		
Língua Portuguesa	Matemática	Artes e Atividades Laborais
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>		
I Identidade e Cultura	II Cidadania e Trabalho	III Saúde e Meio Ambiente

<b>TEMAS GERADORES</b>	
<b>EIXO I</b>	<b>EIXO III</b>
Diversidade Cultural	A saúde do planeta
Gênero: o lugar da mulher na sociedade	Direito à qualidade de vida dos setores populares
Identidade afro-brasileira e Indígena	Segurança e defesa da vida
A família e a sociedade plural: crise e sentidos	As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida
Projeto de Vida	Ser Planetário: O adolescente como cidadão do mundo
<b>EIXO II</b>	<b>Cultura Corporal e Comportamento</b>
Ações coletivas para a construção da cidadania	Adolescente, Adultos e Idosos e o Direito à Vida
Aldeias e quilombolas: espaços de luta e resistência	Atitudes em Defesa do Meio Ambiente
O cidadão como sujeito de direitos e deveres	Como Viver a Sexualidade?
O desemprego, a fome e suas consequências	O Planeta Terra: a casa das futuras gerações
<b>ASPECTOS COGNITIVOS</b>	<b>ASPECTOS SOCIOFORMATIVOS</b>
ACEFAI1 – oralidade	SFEFAI1 – tem abertura para interagir com o grupo
ACEFAI2 – leitura	SFEFAI2 – relaciona-se com o outro de forma respeitosa
ACEFAI3 – escrita	SFEFAI3 – apresenta disposição para a cooperação em grupo
ACEFAI4 – criticidade	SFEFAI4 – é sensível para escutar o outro
ACEFAI5 – sistematização dos conhecimentos estudados	SFEFAI5 – usa o diálogo na construção da aprendizagem
ACEFAI6 – uso dos saberes escolares no cotidiano da comunidade	SFEFAI6 – tem disposição para liderança
<b>APRENDIZAGENS DESEJADAS</b>	
ADEFAIL1 - Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.	
ADLEFAI2 - Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.	
ADEFAIL3 - Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.	
ADEFAIL4 - Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.	
ADLEFAI5 - Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura.	
ADEFAIL6 - Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical.	
ADLEFAI7 - Conhecer e valorizar a diversidade cultural, artística e brasileira, fomentando atitude de respeito às diferenças.	
ADEFAIL8 - Interessar-se pelas artes como forma de conhecimento, interpretação dos homens sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.	
ADEFAIL9 - Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizando o patrimônio cultural e artístico de acordo com os tempos históricos.	
ADEFAIL10 - Valorizar a corporeidade, o lúdico, os esportes e o movimento na formação do ser humano.	
ADEFAIL11 - Valorizar a matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa realidade social, política, cultural e econômica.	

ADEFAIL12 - Reconhecer o respeito, a cooperação, a troca de ideias e confronto entre diferentes estratégias de ação como meios que facilitam a capacidade de resolver problemas relacionados à vida cotidiana de forma individual e coletiva.	
ADEFAIL13 - Utilizar habitualmente procedimentos de cálculo mental e cálculo escrito (técnicas operatórias), selecionando as formas mais adequadas para realizar o cálculo em função do contexto socioeconômico cultural dos números e das operações envolvidas.	
ADEFAIL14 - Medir, interpretar e expressar os resultados das situações cotidianas, utilizando a medida e a escala adequada de acordo com a natureza e a ordem das grandezas envolvidas.	
ADLEFAI15 - Aperfeiçoar a compreensão do espaço geográfico e social, identificando, representando e classificando formas geométricas, observando seus elementos, suas propriedades e suas relações.	
ADEFAIL16 - Coletar, apresentar e analisar dados da realidade, construindo e interpretando tabelas e gráficos.	
<b>SABERES NECESSÁRIOS</b>	
SNEFAIP01 - demonstra boa dicção e entonação de voz, expressando-se com clareza;	SNEFAIM31 - distingue valor absoluto e relativo dos algarismos de acordo com a posição na escrita numérica;
SNEFAIP02 - apresenta sequência lógica do pensamento a partir da narração de histórias e relatos de experiências;	SNEFAIM32 - identifica o antecessor e o sucessor de números naturais;
SNEFAIP03 - posiciona-se de forma crítica em relação a diferentes temas tratados;	SNEFAIM33 - realiza cálculo das situações vividas envolvendo as operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) por meio de técnicas convencionais;
SNEFAIP04 - argumenta em defesa das próprias ideias;	SNEFAIM34 - compreende a base dez do sistema de numeração decimal (ordem, classe, composição e decomposição de números naturais);
SNEFAIP05 - domina a base alfabética (letras, sílabas, sons);	SNEFAIM35 - estabelece relações entre os valores monetários de cédulas e moedas em situações-problema do cotidiano;
SNEFAIP06 - sabe escutar e dialogar, respeitando os diferentes pontos de vista;	SNEFAIM36 - emprega cálculo mental e escrito para resolver situações-problema envolvendo preços, pagamento e troco com cédulas e moedas;
SNEFAIP07 - lê atribuindo sentido apoiado na memória, na ilustração e em outros elementos gráficos;	SNEFAIM37 - analisa, interpreta fórmula e resolve problemas do cotidiano envolvendo as operações fundamentais;
SNEFAIP08 - lê diversos tipos de textos relacionados à realidade sociocultural, identificando suas diferenças e selecionando dados e informações;	SNEFAIM38 - reconhece os números racionais nas formas de decimal e fracionário no contexto diário;
SNEFAIP09 - lê utilizando os sinais de pontuação;	SNEFAIM39 - lê e escreve frações, considerando os exemplos práticos da vida;
SNEFAIP10 - escreve com marcas da oralidade;	SNEFAIM40 - reconhece e constrói frações equivalentes a partir de experimentações (recipientes graduados, balanças, fita métrica, etc.);
SNEFAIP11 - escreve relatos breves de experiências de vida com sequência lógica das ideias, segmentando em parágrafos;	SNEFAIM41 - compara e ordena frações, a partir de experimentações, utilizando as expressões “maior do que” “menor do que” “igual a”;
SNEFAIP12 - produz texto escrito com coerência, utilizando as classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção);	SNEFAIM42 - compreende e utiliza as diferentes unidades de medidas (tempo, temperatura, comprimento, capacidade, massa, superfície) através de estratégias convencionais e não convencionais;

SNEFAIP13 - realiza a reescrita de textos conservando as ideias originais;	SNEFAIM43 -compara grandezas de mesma natureza e identifica unidades de medida através de estratégias informais;
SNEFAIP014- identifica e escreve diferentes modalidades de texto (textos literários, prosa , poesia, textos jornalísticos e textos instrucionais) percebendo as suas funções;	SNEFAIM44 -conhece as unidades usuais de medida de comprimento (metro, centímetro, milímetro, quilômetro), estabelecendo relações entre elas;
SNEFAIP15 -relaciona as atividades artísticas as capacidades físicas e aos aspectos da boa postura;	SNEFAIM45 -mede comprimentos utilizando instrumentos ( fita métrica, trena, régua) em função do contexto e da precisão do resultado;
SNEFAIAL016- conhece diferentes manifestações artísticas (música, dança, teatro, pintura, escultura, etc.) e seu valor para o desenvolvimento da cultura e da identidade dos povos;	SNEFAIM46 -conhece as unidades usuais de medida de capacidade (litro e mililitro), estabelecendo relações entre elas;
SNEFAIAL17 - conhece e valoriza as manifestações artísticas: Afro- brasileira e Indígena;	SNEFAIM47 - reconhece as unidades usuais de medida de massa (grama, quilograma e miligrama), estabelecendo relações entre elas;
SNEFAIAL18 - valoriza e pratica a arte popular (dança de rua, pagode, grafite, samba, reisado, dança de salão, cordel, repente, etc.);	SNEFAIM48 - resolve problemas envolvendo conversões entre unidades de medidas usuais;
SNEFAIAL19 -utiliza o corpo para expressar as diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro, pintura, etc.);	SNEFAIM49 - conhece as unidades usuais de medida de superfície (metro quadrado, quilômetro quadrado, centímetro quadrado) estabelecendo relações entre elas;
SNEFAIAL20 - realiza e compartilha produções artísticas, expressando e trocando ideias;	SNEFAIM50 -calcula área do quadrado e do retângulo, por contagem de regiões, verificando quantas vezes uma unidade de medida cabe numa determinada superfície;
SNEFAIAL21 - utiliza a arte e o corpo como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e da Áreas de Conhecimentos;	SNEFAIM51 - resolve problema envolvendo relações entre área e perímetro;
SNEFAIAL22 -produz arte utilizando materiais diversos (papel, pedra, barro, tecido, garrafa plástica, etc.), criando e recriando formas em diferentes espaços;	SNEFAIM52 - desenvolve a noção de ampliação ou redução de escala nas dimensões reais, envolvendo medidas de comprimento e superfície (plantas, mapas, guias, itinerários);
SNEFAIAL23 - participa de projetos/concursos artísticos promovidos pelos setores públicos e privados;	SNEFAIM53 - identifica características das formas geométricas que estão presentes na natureza e nos objetos criados pelo homem e pela mulher;
SNEFAIM24 - reconhece os números no contexto diário;	SNEFAIM54 -identifica sólidos geométricos e formas planas (cubo, quadrado, pirâmide, triângulo, paralelepípedo, retângulo, esfera e círculo), percebendo semelhanças e diferenças;
SNEFAIM25- utiliza estratégia individual e coletiva para quantificar: contagem, estimativa, comparação entre agrupamentos;	SNEFAIM55 - reconhece características comuns aos corpos redondos (esfera, cone e cilindro);
SNEFAIM26 - compara, ordena, lê, escreve e classifica quantidades que expressem grandezas utilizadas no dia-a-dia interpretando os resultados;	SNEFAIM56 - compõe e decompõe sólidos geométricos e figuras planas, identificando diferentes possibilidades;

SNEFAIM27 - compreende o significado do numeral a partir da utilização no cotidiano;	SNEFAIM57 - lê e interpreta informações das situações cotidianas em gráficos e tabelas;
SNEFAIM28 - conhece critérios que definem classificação de números (maior, menor, igual) e regras utilizadas em seriação (mais um, dobro, metade, triplo, terça parte);	SNEFAIM58 - compara e estabelece relações entre dados apresentados em diferentes tabelas;
SNEFAIM29 -usa números como sistemas de registro e organização de informações;	SNEFAIM59 - traduz em tabelas simples e de dupla entrada dados apresentados em gráficos numéricos, evidenciando a compreensão das informações;
SNEFAIM30 - constrói agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação de grandes quantidades;	SNEFAIM60 - calcula e interpreta a média aritmética em casos significativos para a compreensão da informação;

# ÁREA DE CONHECIMENTO

## Estudos Sociais e Ciências da Natureza

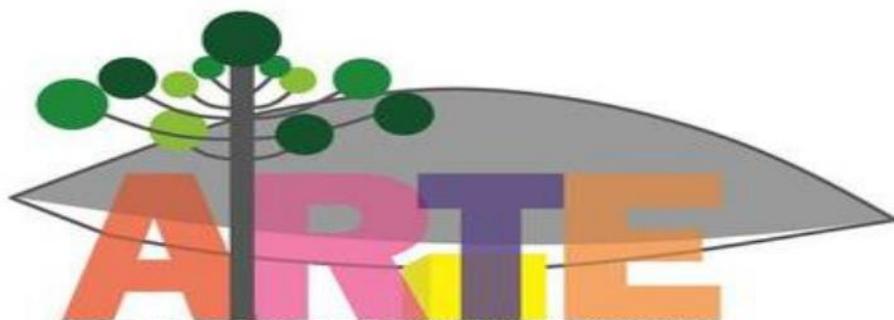
<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>		
História	Geografia	Ciências
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>		
I Identidade e Cultura	II Cidadania e Trabalho	III Saúde e Meio Ambiente

<b>TEMAS GERADORES</b>	
<b>EIXO I</b>	<b>EIXO III</b>
Diversidade Cultural	A saúde do planeta
Gênero: o lugar da mulher na sociedade	Direito à qualidade de vida dos setores populares
Identidade afro-brasileira e Indígena	Segurança e defesa da vida
A família e a sociedade plural: crise e sentidos	As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida
Projeto de Vida	Ser Planetário: O adolescente como cidadão do mundo
<b>EIXO II</b>	Cultura Corporal e Comportamento
Ações coletivas para a construção da cidadania	Adolescente, Adultos e Idosos e o Direito à Vida
Aldeias e quilombolas: espaços de luta e resistência	Atitudes em Defesa do Meio Ambiente
O cidadão como sujeito de direitos e deveres	Como Viver a Sexualidade?
O desemprego, a fome e suas conseqüências	O Planeta Terra: a casa das futuras gerações
<b>ASPECTOS COGNITIVOS</b>	<b>ASPECTOS SOCIOFORMATIVOS</b>
ACEFAI1 – oralidade	SFEFAI1 – tem abertura para interagir com o grupo
ACEFAI2 – leitura	SFEFAI2 – relaciona-se com o outro de forma respeitosa
ACEFAI3 – escrita	SFEFAI3 – apresenta disposição para a cooperação em grupo
ACEFAI4 – criticidade	SFEFAI4 – é sensível para escutar o outro
ACEFAI5 – sistematização dos conhecimentos estudados	SFEFAI5 – usa o diálogo na construção da aprendizagem
ACEFAI6 – uso dos saberes escolares no cotidiano da comunidade	SFEFAI6 – tem disposição para liderança
<b>APRENDIZAGENS DESEJADAS</b>	
ADEFACH1 - Problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e reflexões sobre visão de mundo.	
ADEFACH2 - Reconhecer e valorizar seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo.	
ADEFACH3 - Conhecer aspectos básicos da organização política e social do Brasil, os direitos e deveres do cidadão, identificando formas de consolidar a democracia do país.	
ADEFACH4 - Inserir-se ativamente em seu meio social e natural, usufruindo de forma racional e solidária de seus recursos.	
ADEFACH5 - Valorizar a vida como um bem pessoal e coletivo, desenvolvendo atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e a educação das gerações mais novas.	
ADEFACH6 - Observar modelos de representação e orientação no espaço e tempo, familiarizando com a linguagem cartográfica.	
ADEFACH7 - Compreender as relações que os homens estabelecem entre se no âmbito da atividade produtiva e o valor da tecnologia como meio de satisfazer necessidades humanas, analisando aspectos da história do Brasil.	
<b>SABERES NECESSÁRIOS</b>	
SNEFAIH01 - ordena cronologicamente fatos significativos da vida pessoal, empregando unidades de medida do tempo (anos, décadas, meses) e considerando os diferentes tempos de vida (infância, juventude, adultez e terceira idade);	SNEFAIC14 - conhece as principais formas de conservação do solo (rodízio, adubação natural e artificial, cobertura vegetal);
SNEFAIH02 - reconhece, através de exemplos, a diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas, valorizando-a enquanto elementos constitutivos do patrimônio cultural da sociedade brasileira;	SNEFAIC15 - conhece as principais formações vegetais existentes no território brasileiro (florestas, cerrado, caatinga, campos e vegetação costeira) particularmente a cobertura vegetal do município;

SNEFAIH03 - identifica traços culturais dos principais grupos étnicos africanos presentes no Brasil, valorizando enquanto elementos constitutivos do patrimônio cultural da sociedade brasileira;	SNEFAIC16 - reconhece a Terra como um corpo celeste em movimento;
SNEFAIH04 - conhece fatos e personagens que marcaram a resistência dos indígenas e negros à escravidão na História do Brasil;	SNEFAIC17 - localiza, a partir do globo, o interior, a crosta e a atmosfera terrestre;
SNEFAIH05 - analisa causas e conseqüências das desigualdades econômicas no Brasil (distribuição de renda, exclusão social, inchaço das cidades, violência e fome);	SNEFAIG18 - localiza o Brasil e o continente americano no planisfério (mapa mundi) político;
SNEFAIH06 - localiza cronologicamente as mudanças políticas na História do Brasil (Independência, proclamação da República, etc.);	SNEFAIC19 - identifica o esquema corporal (cabeça, tronco e membros) relacionando as funções que cada região desempenha;
SNEFAIH07 - conhece a Declaração Universal dos Direitos do Homem ( da ONU);	SNEFAIC20 - identifica as estruturas responsáveis pelo movimento, relacionando-as com os problemas posturais ou decorrentes de falta ou excesso de exercícios;
SNEFAIG08 - conhece alguns direitos sociais garantidos pela Constituição e relaciona-os com suas vivências e acontecimentos da atualidade (direito à educação, à saúde e à vida digna);	SNEFAIC21 - identifica a alimentação como mecanismo de manutenção da vida do indivíduo;
SNEFAIG09 - conhece os principais direitos trabalhistas e previdenciários garantidos pela legislação brasileira e relaciona-os com suas vivências e acontecimentos da atualidade (férias, salário mínimo, aposentadoria, direito de greve etc.);	SNEFAIC22 - reconhece a importância da higiene do ambiente, da água e dos alimentos na conservação da vida;
SNEFAIG10 - conhece o Estatuto do Idoso relacionando-o com suas vivências e acontecimentos da atualidade;	SNEFAIC23 - conhece a dinâmica de funcionamento dos órgãos responsáveis pela reprodução e suas implicações na vida;
SNEFAIG11 - realiza leituras de mapas identificando seu espaço de origem;	SNEFAIC24 - aplica os conhecimentos sobre a reprodução humana para analisar as atitudes pessoais e sociais com relação à sexualidade;
SNEFAIC12 - Identifica formas de participação individual e coletiva na comunidade desenvolvendo atitudes favoráveis a melhoria de suas condições sócio-ambientais (saneamento básico, coleta seletiva, reciclagem de lixo, mutirões, movimentos por melhoria de serviços básicos e campanha de solidariedade);	SNEFAIC25 - discute sobre os cuidados necessários de atenção a saúde dos jovens, adultos e idosos enquanto pessoas e enquanto trabalhadores;
SNEFAIC13 - observa as diferenças entre o espaço rural e urbano relacionando-os às atividades econômicas características do campo e da cidade;	SNEFAIC26 - reconhece os riscos causados pelo consumo de drogas que provocam dependência física (tabaco, álcool, psicotrópicos) e busca conhecer formas de tratamento; SNEFAIC27 - compreende a poluição ou degradação dos ambientes como resultado da impossibilidade de reequilíbrio natural causado pela constante intervenção dos seres humanos;







ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, patrimônio material e imaterial, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, suas tradições e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

# I UNIDADE

## I UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1,9	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF06AR01BA) Reconhecer e explorar as cores primárias, secundárias e terciárias, quentes e frias, dialogando com os diversos contextos da arte urbana e rural (do campo).
	1,3	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	(EF06AR04BA) Experimentar e aplicar diferentes técnicas de produção manual em Artes Visuais.
	3	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	(EF06AR07BA) Conhecer e validar as diversas formas de expressão da Arte Visual presentes na cultura afro-brasileira.
	1,6	MATERIALIDADE	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)
	1	PROCESSO DE CRIAÇÃO	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.
	4	SISTEMA DE LINGUAGEM	(EF06AR12BA) Experimentar e aplicar diferentes técnicas de produção manual em Artes Visuais.

## I UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	1,4	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	1,2	MATERIALIDADE	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)
	1	PROCESSO DE CRIAÇÃO	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

### I UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das Artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
	1,2,4,6,8	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	1,3,7	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	(EF08AR03BA) Apreciar e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas das culturas ocidental e oriental.
	1,4	MATERIALIDADE	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
	5,8	PROCESSO DE CRIAÇÃO	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
1	SISTEMA DE LINGUAGEM	(EF08AR04BA) Reconhecer e diferenciar as diversas categorias do sistema das Artes Visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos etc.) e as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das Artes Visuais e destacando a presenças dos museus de Arte Moderna em diferentes capitais do Brasil.	

### I UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1,3	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das Artes Visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.  (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das Artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.  (EF09AR01BA) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço, através da prática do desenho, grafite, pintura, colagem, histórias em quadrinhos, dobradura, gravura, escultura, fotografia e vídeo.

	1,2	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das Artes Visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	1,7	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	(EF09AR08BA) Conhecer e validar as diversas formas de expressão da Arte Visual presentes na cultura afro-brasileira.  (EF09AR06BA) Apreciar e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas das culturas ocidental e oriental.
	1,6	MATERIALIDADE	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
	1,2,5,6,7,8	PROCESSO DE CRIAÇÃO	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  (EF09AR09BA) Conhecer, identificar, analisar, relacionar e distinguir os traços e os elementos que caracterizam as Artes Visuais Afro-brasileiras Contemporâneas bem como os diferentes aspectos estéticos e políticos que marcam as Artes Visuais na história.  (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.  (EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
	1,3,5	SISTEMA DE LINGUAGEM	(EF09AR12BA) Pesquisar, analisar e reconhecer situações nas quais as linguagens das Artes Visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

## II UNIDADE

### II UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1, 6	MATERIALIDADES	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)
	1	PROCESSO DE CRIAÇÃO	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.  (EF06AR09BA) Conhecer, analisar e relacionar os diferentes aspectos estéticos que marcam as artes visuais na história.

			(EF06AR11BA) Desenvolver processos de criação em artes visuais que mobilizem diálogos entre o passado e o presente, a partir de cooperação, respeito, diálogo e valorização da cultura local, regional e nacional.
	4	SISTEMA DE LINGUAGEM	(EF06AR12BA) Experimentar e aplicar diferentes técnicas de produção manual em artes visuais.
	1	PROCESSO DE CRIAÇÃO	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.  (EF06AR09BA) Conhecer, analisar e relacionar os diferentes aspectos estéticos que marcam as artes visuais na história.  (EF06AR11BA) Desenvolver processos de criação em artes visuais que mobilizem diálogos entre o passado e o presente, a partir de cooperação, respeito, diálogo e valorização da cultura local, regional e nacional.
	4	SISTEMA DE LINGUAGEM	(EF06AR12BA) Experimentar e aplicar diferentes técnicas de produção manual em artes visuais.

## II UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais, etc.  (EF07AR01BA) Apreciar as artes visuais através de visitação e pesquisa."
	1,4	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	(EF07AR02BA) Experimentar e aplicar diferentes técnicas de produção manual em artes visuais.
	1, 2, 6, 8	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

## II UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	5, 8	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.

	1,4	MATERIALIDADE	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
--	-----	---------------	--

## II UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1, 2	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance, etc.).
	1, 7	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	(EF09AR06BA) Apreciar e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas das culturas ocidental e oriental.  (EF09AR07BA) Reconhecer, identificar e recriar sentidos estéticos presentes nas produções visuais de cunho histórico e identitário.  (EF09AR08BA) Conhecer e validar as diversas formas de expressão da arte visual presentes na cultura afro-brasileira.

## III UNIDADE

### III UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	3	MATRIZES CULTURAIS E ESTÉTICA	(EF06AR07BA) Conhecer e validar as diversas formas de expressão da arte visual presentes na cultura afro-brasileira.
	1	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	(EF06AR10BA) Identificar e distinguir os traços e os elementos que caracterizam a arte visual afro-brasileira contemporânea.

### III UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1, 4	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	(EF07AR03BA) Conhecer e manipular os diversos instrumentos e utensílios específicos do fazer artístico-visual e artesanal.
	3	MATRIZES ESTÉTICAS E CULTURAIS	(EF07AR06BA) Conhecer e validar as diversas formas de expressão da arte visual presentes na cultura afro-brasileira, através da aplicação da lei 10.639/10, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio.
	1, 2, 6, 8	PROCESSOS DE CRIAÇÃO	(EF07AR09BA) Desenvolver processos de criação em Artes Visuais que mobilizem diálogos entre o passado e o presente.

### III UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.  (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos, etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos, etc.), cenográficas, coreográficas, musicais, etc.  (EF08AR01BA) Apreciar as artes visuais através de visitação e pesquisa.
	1, 4	MATERIALIDADES	(EF69AR05) Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instala�o, vídeo, fotografia, performance etc.).

### III UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	1, 5, 6, 7, 8	PROCESSOS DE CRIA�O	(EF69AR06) Desenvolver processos de cria�o em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  (EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposi�es temáticas, repertórios imagéticos e processos de cria�o nas suas produ�es visuais.  (EF09AR09BA) Conhecer, identificar, analisar, relacionar e distinguir os traços e os elementos que caracterizam a arte Visual Afro-brasileira Contemporânea bem como os diferentes aspectos estéticos e políticos que marcam as Artes Visuais na história.  (EF09AR10BA) Desenvolver processos de cria�o em artes visuais que mobilize diálogos entre o passado e o presente, entre diferentes culturas e entre diferentes linguagens.
	1, 3, 5	SISTEMA DE LINGUAGENS	(EF09AR12BA) Pesquisar, analisar e reconhecer situa�es nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, anima�es, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustra�es de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.



# Ciências

**VOL.: 1**

ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico, tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

# I UNIDADE

## I UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TERRA E UNIVERSO	2, 3, 4, 5, 6	ESTRUTURA DA TERRA	EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.  (EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.
		FORMA DA TERRA	(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol. Estes podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.
		MOVIMENTOS DA TERRA	

## I UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
MATÉRIA E ENERGIA	1, 2, 3	MÁQUINAS SIMPLES	(EF07CI01BA) Identificar e descrever a utilização de máquinas simples na sociedade relacionada ao trabalho.
	2, 3, 4, 5, 6	FORMAS DE PROPAGAÇÃO DO CALOR	(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.
	1, 2, 3, 4, 6	EQUILÍBRIO TERMODINÂMICO E VIDA NA TERRA	(EF07CI04) Avaliar o papel do equilíbrio termo dinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.
	1, 2, 3, 4, 6	HISTÓRIA DOS COMBUSTÍVEIS E DAS MÁQUINAS TÉRMICAS E FONTES DE ENERGIA	(EF07CI06*) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização), em como os impactos ambientais causados pela produção. (EF07CI02BA) Identificar e comparar as varia das fontes de energia (hidrelétrica, solar, eólica, nuclear etc.) ressaltando os pontos positivos e negativos de cada uma delas.

### I UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>MATÉRIA E ENERGIA</b>	2, 3, 4, 5, 6, 8	FONTES E TIPOS DE ENERGIA	<p>(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.</p> <p>(EF08CI01BA) Comparar as fontes de energia renováveis e não renováveis, destacando os pontos favoráveis e não favoráveis delas, e argumentar sobre a importância ambiental do uso de fontes renováveis.</p> <p>(EF08CI02BA) Propor alternativas para o uso consciente da energia, explorando as potencialidades de cada região, levando em consideração a eficiência energética e características regionais.</p>
	1,2,3,4,5,6,7	CÁLCULO DE CONSUMO DE ENERGIA ELÉTRICA	(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.
	4	USO CONSCIENTE DE ENERGIA ELÉTRICA	(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.

### I UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>VIDA E EVOLUÇÃO</b>	2, 3, 4	HEREDITARIEDADE	<p>(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.</p> <p>(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.</p>
	2, 4, 5, 8	PRESERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE	<p>(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionadas.</p> <p>(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.</p>
<b>MATÉRIA E ENERGIA</b>	2, 3	ASPECTOS QUANTITATIVOS DAS TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS	(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.

## II UNIDADE

### II UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>VIDA E EVOLUÇÃO</b>	2	CÉLULA COMO UNIDADE DE VIDA	(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	INTERAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS LOCOMOTOR E NERVOSO	(EF06CI06*) Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização e entender como esses níveis se relacionam.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	O SENTIDO DA VISÃO E O USO DE LENTES CORRETIVAS	(EF06CI08BA) Destacar as contribuições da ciência e tecnologia para facilitar a vida daqueles que possuem deficiência visual.
		SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS	(EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.

### II UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>VIDA E EVOLUÇÃO</b>	2, 3, 4, 6	DIVERSIDADE DE ECOSISTEMAS	(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.  (EF07CI03BA) Identificar os ecossistemas presentes no estado da Bahia, caracterizando-os e destacando todo potencial positivo de cada um deles.  (EF07CI06BA) Comparar as diferenças e semelhanças entre os grupos dos seres vivos, percebendo o elo entre eles.
	2, 3, 4	FENÔMENOS NATURAIS E IMPACTOS AMBIENTAIS	(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.
	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	PROGRAMAS E INDICADORES DE SAÚDE PÚBLICA	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.  (EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.  (EF07CI07BA) Descrever as principais doenças infectocontagiosas comuns na região em que vive e estimular ações educativas de tratamento e erradicação.

## II UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>VIDA E EVOLUÇÃO</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	MECANISMO REPRODUTIVOS E SUA RELAÇÃO COM A ADAPTAÇÃO E EVOLUÇÃO DOS SERES VIVOS	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	SEXUALIDADE: A AÇÃO DOS HORMÔNIOS SEXUAIS NO CORPO E NAS EMOÇÕES	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS (IST)	(EF08CI09*) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)  (EF08CI10*) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas Infecções Sexualmente Transmissíveis (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
<b>TERRA E UNIVERSO</b>	2	SISTEMA IMUNITÁRIO HUMANO: IMUNIDADE INATA (BARREIRAS, FÍSICAS, QUÍMICAS E BIOLÓGICAS) E IMUNIDADE ESPECÍFICA.	(EF08CI10BA) Identificar e classificar as barreiras que compõem a imunidade inata e conhecer o seu funcionamento como as barreiras químicas, físicas e biológicas do nosso corpo fazem a defesa contra agentes invasores.

## II UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>MATÉRIA E ENERGIA</b>	2,3	ESTRUTURA DA MATÉRIA	(EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.
	2,3,4,5	RADIAÇÕES E SUAS APLICAÇÕES NA SAÚDE	(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.  (EF09CI05*) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som, assim como a transmissão e recepção de dados da internet que revolucionaram o sistema de comunicação humana.  (EF09CI06) Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc.  (EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.)

<b>VIDA E EVOLUÇÃO</b>	<b>1, 2, 3, 5</b>	<b>IDEAIS EVOLUCIONISTAS</b>	<p>(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.</p> <p>(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.</p>
------------------------	-------------------	------------------------------	---

## III UNIDADE

### III UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

<b>UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>TERRA E UNIVERSO</b>	2, 3, 4, 5, 6	FORMA, ESTRUTURA E MOVIMENTOS DA TERRA	<p>(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.</p> <p>(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.</p> <p>(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol. Estes podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.</p>

### III UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

<b>UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>TERRA E UNIVERSO</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8	COMPOSIÇÃO DO AR	(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.
	2, 3, 4, 6, 8	EFEITO ESTUFA	(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.
	3, 4	CAMADA DE OZÔNIO	(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.
	3	PLACAS TECTÔNICAS E DERIVA CONTINENTAL	(EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana, com base na teoria da deriva dos continentes.

### III UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TERRA E UNIVERSO	1, 2, 3, 5, 6	SISTEMA SOLAR, TERRA E LUA E RESPECTIVOS MOVIMENTOS	<p>(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.</p> <p>(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.</p> <p>(EF08CI10BA) Elaborar hipóteses sobre acontecimentos, situações ou fenômenos ocasionados pelo movimento da terra.</p> <p>(EF08CI11BA) Relatar como ocorrem os eclipses.</p>

### III UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TERRA E UNIVERSO	1, 2, 3, 4, 6	COMPOSIÇÃO, ESTRUTURA E LOCALIZAÇÃO DO SISTEMA SOLAR NO UNIVERSO	(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).
	1, 2, 3, 4, 6	ASTRONOMIA E CULTURA	(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).
	1, 2, 3, 4, 6	VIDA HUMANA FORA DA TERRA	(EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.
	2, 3, 4, 6	ORDEM DE GRANDEZA ASTRONÔMICA E EVOLUÇÃO ESTELAR	(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.



# Geografia

The word 'Geografia' is written in a large, stylized font. The letter 'G' is green with a textured, hand-drawn appearance. The 'e' is light blue, and the 'o' is replaced by a small globe showing continents in green and oceans in light blue. The remaining letters 'g', 'r', 'a', 'f', 'i', 'a' are in a dark blue, textured font. Below the word are several decorative, light blue swirls.

**VOL.: 1**

ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

# I UNIDADE

## I UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	1, 2, 3, 5, 7	IDENTIDADE SOCIOCULTURAL	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
CONEXÕES E ESCALAS	2, 3, 4, 5,6	RELAÇÕES ENTRE OS COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico, os padrões climáticos, sua relação e impactos sobre a dinâmica social e econômica no campo e na cidade. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.

## I UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	3, 5	IDEIAS E CONCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL	(EF07GE01*) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil e da Bahia.
CONEXÕES E ESCALAS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	CARACTERÍSTICAS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA FORMAÇÃO TERRITORIAL DO BRASIL	(EF07GE02*) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial da Bahia e do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF07GE03*. Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado e caatinga, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	1,2,3,4,5,6	BIODIVERSIDADE	EF07GE11: Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional e estadual, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). EF07GE12: Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

## I UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO</b>	1, 2, 3, 4, 6	DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO MUNDIAL E DESLOCAMENTOS POPULACIONAIS	(EF08GE01*) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes e sua espacialização no país e no estado.
	1, 2, 3, 4, 5, 7	DIVERSIDADE E DINÂMICA DA POPULAÇÃO MUNDIAL E LOCAL	(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. (EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). (EF08GE01BA) Identificar as desigualdades presentes na população a partir dos indicadores demográficos, pensando alternativas para fortalecer o desenvolvimento social na Bahia, no Brasil e no mundo. (EF08GE04*) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região, traçando paralelos com a dinâmica nacional e baiana.
<b>CONEXÕES E ESCALAS</b>	2, 3, 4, 5, 7	CORPORAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS E DO BRASIL NA ORDEM ECONÔMICA MUNDIAL	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos. (EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil. (EF08GE08*) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra, identificando os desdobramentos disso na Bahia. (EF08GE09*) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), reconhecendo o papel desempenhado pela Bahia e sua contribuição nesse contexto. (EF08GE10*) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros e baiano, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos. (EF08GE11*) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários, comparando com a situação brasileira. (EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).

## I UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	2, 3, 4, 5	A HEGEMONIA EUROPEIA NA ECONOMIA, NA POLÍTICA E NA CULTURA	(EF09GE01*) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares, destacando a repercussão no território brasileiro e no baiano.
	2, 3, 5, 7	CORPORAÇÕES E ORGANISMOS INTERNACIONAIS	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	1, 2, 3, 4, 5, 7	AS MANIFESTAÇÕES POPULACIONAIS NA FORMAÇÃO POPULACIONAL	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas, partindo de sua localidade como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	1, 2, 3, 4, 5, 7	DIVERSIDADE AMBIENTAL E AS TRANSFORMAÇÕES NAS PAISAGENS NA EUROPA, NA ÁSIA E NA OCEANIA	EF09GE17 Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

## II UNIDADE

### II UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CONEXÕES E ESCALAS	2, 3, 4, 5, 6	RELAÇÕES ENTRE OS COMPONENTES FÍSICO- NATURAIS	(EF06GE03*) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico, os padrões climáticos, sua relação e impactos sobre a dinâmica social e econômica no campo e na cidade. (EF06GE04*) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas do Brasil e da Bahia e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	2, 4, 5	FENÔMENOS NATURAIS E SOCIAIS REPRESENTADOS DE DIFERENTES MANEIRAS	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos- diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.

## II UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
MUNDO DO TRABALHO	1, 2, 3, 4, 5, 6	PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E CONSUMO DE MERCADORIAS	(EF07GE05*) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo e suas repercussões na atualidade. (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares e em sua comunidade.
	2, 3, 4, 5	DESIGUALDADE SOCIAL E O TRABALHO	(EF07GE07*) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro e baiano, identificando as desigualdades no espaço urbano e rural, mundo regional e local e as consequências disso. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro e baiano.

## II UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
MUNDO DO TRABALHO	3, 4, 5	OS DIFERENTES CONTEXTOS E OS MEIOS TÉCNICO E TECNOLÓGICO NA PRODUÇÃO	(EF08GE13*) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África, estabelecendo aproximações e distanciamentos com a realidade brasileira e baiana. (EF08GE14*) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil e a Bahia.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO NA SOCIEDADE URBANO-INDUSTRIAL NA AMÉRICA LATINA	(EF08GE15*) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, Bacia do Rio São Francisco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. (EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente àquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos e rurais da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.

## II UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CONEXÕES E ESCALAS	1, 3, 5	INTEGRAÇÃO MUNDIAL E SUAS INTERPRETAÇÕES: GLOBALIZAÇÃO E MUNDIALIZAÇÃO	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	2, 3, 4, 5	A DIVISÃO DO MUNDO EM OCIDENTE E ORIENTE	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
	1, 2, 3, 4, 5, 7	INTERCÂMBIOS HISTÓRICOS E CULTURAIS ENTRE EUROPA, ÁSIA E OCEANIA	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. (EF09GE08*) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania, comparando casos no Brasil e na Bahia. (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

## III UNIDADE

### III UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	1, 2, 3, 4, 5	BIODIVERSIDADE E CICLO HIDROLÓGICO	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. (EF06GE12*) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no seu município, na Bahia, no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos e rurais.
	1, 2, 3, 6, 7	ATIVIDADES HUMANAS E DINÂMICA CLIMÁTICA	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor considerando a realidade local).

### III UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	2, 3, 4, 5	MAPAS TEMÁTICOS DO BRASIL	(EF07GE09*) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil e da Bahia (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. (EF07GE10*) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras e dos territórios de identidade da Bahia.
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	1, 2, 3, 4, 5, 6	BIODIVERSIDADE BRASILEIRA	(EF07GE11*). Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional e estadual, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). (EF07GE12). Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

### III UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	2, 3, 4, 5	CARTOGRAFIA: ANAMORFOSE, CROQUIS E MAPAS TEMÁTICOS DA AMÉRICA E ÁFRICA	(EF08GE18) Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. (EF08GE19*) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América e comparar com outros.
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	1, 2, 3, 6	IDENTIDADES E INTERCULTURIDADES REGIONAIS: ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, AMÉRICA ESPANHOLA E PORTUGUESA E ÁFRICA	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. (EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	DIVERSIDADE AMBIENTAL E AS TRANSFORMAÇÕES NAS PAISAGENS NA AMÉRICA LATINA	(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul. (EF08GE23) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia. (EF08GE24*) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba e no estado; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste e na Bahia; maquiladoras mexicanas, entre outros).

### III UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>MUNDO DO TRABALHO</b>	1, 2, 3, 4, 5	TRANSFORMAÇÕES DO ESPAÇO NA SOCIEDADE URBANO-INDUSTRIAL	<p>(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.</p> <p>(EF09GE11*) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil e na Bahia.</p>
	1, 2, 3, 5	CADEIAS INDUSTRIAIS E INOVAÇÃO NO USO DOS RECURSOS NATURAIS E MATÉRIAS-PRIMAS	<p>(EF09GE12*) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil e a Bahia.</p> <p>(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.</p>
<b>FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL</b>	3, 4, 5, 7	LEITURA E ELABORAÇÃO DE MAPAS TEMÁTICOS, CROQUIS E OUTRAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO PARA ANALISAR INFORMAÇÕES GEOGRÁFICAS	<p>(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.</p> <p>(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.</p>



# História



**VOL.: 1**

ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

## ✦ COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, ao longo do tempo e em diferentes espaços, para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações;
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

# I UNIDADE

## I UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>HISTÓRIA: TEMPO, ESPAÇO, E FORMAS DE REGISTRO</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	A QUESTÃO DO TEMPO, SINCRONIAS E DIACRONIAS: REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DAS CRONOLOGIAS	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	FORMAS DE REGISTRO DA HISTÓRIA E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	AS ORIGENS DA HUMANIDADE, SEUS DESLOCAMENTOS E OS PROCESSOS DE SEDENTARIZAÇÃO.	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.; (EF06HI04*) Conhecer e analisar as teorias sobre a origem do homem americano; (EF06HI01BA) Conhecer, identificar, localizar e valorizar os sítios arqueológicos do estado da Bahia. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas; (EF06HI06*) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano e as rotas de deslocamento de migração do território africano.

## I UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>O MUNDO MODERNO E A CONEXÃO ENTRE SOCIEDADES AFRICANAS, AMERICANAS E EUROPEIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE MODERNIDADE E SEUS IMPACTOS NA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA;  A IDEIA DE “NOVO MUNDO” ANTE O MUNDO ANTIGO: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DE SABERES E PRÁTICAS NA EMERGÊNCIA DO MUNDO MODERNO;  SABERES DOS POVOS AFRICANOS E PRÉ-COLOMBIANOS EXPRESSOS NA CULTURA MATERIAL E IMATERIAL.	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.  (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.  (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

<b>HUMANISMOS, RENASCIMENTO S E O NOVO MUNDO</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	HUMANISMOS: UMA NOVA VISÃO DE SER HUMANO E DE MUNDO RENASCIMENTOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS	(EF07HI04*) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados e influências além-mar, presentes na atualidade
		REFORMAS RELIGIOSAS: A CRISTANDADE FRAGMENTADA	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
		AS DESCOBERTAS CIENTÍFICAS E A EXPANSÃO MARÍTIMA	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

### I UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>O MUNDO CONTEMPORÂNEO: O ANTIGO REGIME EM CRISE</b>	1,2,3,4,5,6,7	REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E SEUS IMPACTOS NA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE POVOS, PRODUTOS E CULTURAS.	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
		AS REVOLUÇÕES INGLÊSAS E OS PRINCÍPIOS DO LIBERALISMO	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
		REVOLUÇÃO FRANCESA E SEUS DESDOBRAMENTOS.	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		REBELIÕES NA AMÉRICA PORTUGUESA: AS CONJURAÇÕES MINEIRA E BAIANA	(EF08HI05*) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas, especialmente na Bahia, com os motins e levantes na Bahia colonial.  (EF08HI01BA) Identificar os objetivos da Revolta dos Búzios e relacioná-los aos ideários da Revolução Francesa.
	1,2,3,4	INDEPENDÊNCIA NA AMÉRICA ESPANHOLA E O CASO DO HAITI	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.  (EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

**I UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL**

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p><b>O NASCIMENTO DA REPÚBLICA NO BRASIL E OS PROCESSOS HISTÓRICOS ATÉ A METADE DO SÉCULO XX</b></p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</p>	<p>EXPERIÊNCIAS REPUBLICANAS E PRÁTICAS AUTORITÁRIAS: AS TENSÕES E DISPUTAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO.</p> <p>A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEUS PRIMEIROS DESDOBRAMENTOS.</p>	<p>(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>(EF09HI01BA) Analisar e relacionar os impactos dos movimentos sociais (Canudos, Cangaço, entre outros) inseridos no contexto do sertão nordestino, no início da República brasileira.</p> <p>(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e territorial até 1954.</p>
		<p>A QUESTÃO DA INSERÇÃO DOS NEGROS NO PERÍODO REPUBLICANO DO PÓS-ABOLIÇÃO</p> <p>OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A IMPRENSA NEGRA; A CULTURA AFRO- BRASILEIRA COMO ELEMENTO DE RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO DAS DISCRIMINAÇÕES</p>	<p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados</p> <p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p>
		<p>O PERÍODO VARGUISTA E SUAS CONTRADIÇÕES. A EMERGÊNCIA DA VIDA URBANA E A SEGREGAÇÃO ESPACIAL. O TRABALHISMO E SEU PROTAGONISMO POLÍTICO.</p>	<p>(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p>

## II UNIDADE

### II UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	<p>AS NOÇÕES DE CIDADANIA E POLÍTICA NA GRÉCIA E EM ROMA.</p> <p>DOMÍNIOS E EXPANSÃO DAS CULTURAS GREGA E ROMANA</p> <p>SIGNIFICADOS DO CONCEITO DE “IMPÉRIO” E AS LÓGICAS DE CONQUISTA, CONFLITO E NEGOCIAÇÃO DESSA FORMA DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA</p> <p>AS DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA NA ÁFRICA: REINOS, IMPÉRIOS, CIDADES-ESTADOS E SOCIEDADES LINHAGEIRAS OU ALDEIAS.</p>	<p>(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais.</p> <p>(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.</p> <p>(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</p>
HISTÓRIA: TEMPO, ESPAÇO E FORMAS DE REGISTROS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	FORMAS DE REGISTRO DA HISTÓRIA E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	(EF06HI02BA) Compreender a organização social, cultural, econômica e política do feudalismo como marcos do período medieval.

### II UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A ORGANIZAÇÃO DO PODER E AS DINÂMICAS DO MUNDO COLONIAL AMERICANO	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	A CONQUISTA DA AMÉRICA E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS INDÍGENAS E EUROPEUS: CONFLITOS, DOMINAÇÃO E CONCILIAÇÃO	<p>(EF07HI01BA) Diferenciar o conceito de conquista e de colonização.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p>
		A ESTRUTURAÇÃO DOS VICE-REINOS NAS AMÉRICAS RESISTÊNCIAS INDÍGENAS, INVASÕES E EXPANSÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA	<p>(EF07HI02BA) Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente.</p> <p>(EF07HI02BA) Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p> <p>(EF07HI03BA) Analisar a diversidade étnico-racial e étnico-cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia).</p>

## II UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	<p>INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA</p> <p>INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA</p> <p>A REVOLUÇÃO DOS ESCRAVIZADOS EM SÃO DOMINGO E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS E DESDOBRAMENTOS: O CASO DO HAITI</p> <p>OS CAMINHOS ATÉ A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL</p>	<p>(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.</p> <p>(F08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI02BA) Analisar os movimentos pela independência nas províncias brasileiras e a guerra pela independência do Brasil na Bahia.</p> <p>(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p>

## II UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TOTALITARISMOS E CONFLITOS MUNDIAIS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	<p>O MUNDO EM CONFLITO: A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL. A QUESTÃO DA PALESTINA. A REVOLUÇÃO RUSSA A CRISE CAPITALISTA DE 1929.</p>	<p>(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p>(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p>(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p>
		<p>A EMERGÊNCIA DO FASCISMO E DO NAZISMO.</p> <p>A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL JUDEUS E OUTRAS VÍTIMAS DO HOLOCAUSTO.</p>	<p>(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p>
		<p>O COLONIALISMO NA ÁFRICA. AS GUERRAS MUNDIAIS, A CRISE DO COLONIALISMO E O ADVENTO DOS NACIONALISMOS AFRICANOS E ASIÁTICOS.</p>	<p>(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p>
		<p>A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) E A QUESTÃO DOS DIREITOS HUMANOS.</p>	<p>(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós- guerra e os propósitos dessa organização.</p>

## III UNIDADE

### III UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	SENHORES E SERVOS NO MUNDO ANTIGO E NO MEDIEVAL ESCRavidÃO E TRABALHO LIVRE EM DIFERENTES TEMPORALIDADES E ESPAÇOS (ROMA ANTIGA, EUROPA MEDIEVAL E ÁFRICA)  LÓGICAS COMERCIAIS NA ANTIGUIDADE ROMANA E NO MUNDO MEDIEVAL.	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e escravos.  (EF06HI03BA) Compreender e analisar o trabalho livre e o trabalho escravo no mundo antigo, discutindo-os nos diferentes tempo e temporalidades.
		O PAPEL DA MULHER NA GRÉCIA E EM ROMA E NO PERÍODO MEDIEVAL	(EF06HI19*) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo, nas sociedades medievais, nas sociedades africanas e outras culturas europeias da antiguidade, comparando-os aos dias atuais.

### III UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LÓGICAS COMERCIAIS E MERCANTIS DA MODERNIDADE	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	A ESTRUTURAÇÃO DOS VICE-REINOS NAS AMÉRICAS RESISTÊNCIAS INDÍGENAS, INVASÕES E EXPANSÃO NA AMÉRICA PORTUGUESA.	(EF07HI13*) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico e o modo de produção agrária implantado na Bahia.
		AS LÓGICAS INTERNAS DAS SOCIEDADES AFRICANAS.  AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DAS SOCIEDADES AMERÍNDIAS.  A ESCRavidÃO MODERNA E O TRÁFICO DE ESCRavidADOS.	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.  (EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
		A EMERGÊNCIA DO CAPITALISMO	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

### III UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>O BRASIL NO SÉCULO XIX</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	BRASIL: PRIMEIRO REINADO  O PERÍODO REGENCIAL E AS CONTESTAÇÕES AO PODER CENTRAL  O BRASIL DO SEGUNDO REINADO: POLÍTICA E ECONOMIA  A LEI DE TERRAS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA POLÍTICA DO SEGUNDO REINADO  TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS: A GUERRA DO PARAGUAI	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. (EF08HI03BA) Analisar a Revolta dos Malês e seus objetivos e consequências, no contexto do período regencial brasileiro (EF08HI16*) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado, a partir da análise da Revolta da Sabinada (EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito
		O ESCRAVISMO NO BRASIL DO SÉCULO XIX: PLANTATIONS E REVOLTAS DE ESCRAVIZADOS, ABOLICIONISMO E POLÍTICAS MIGRATÓRIAS NO BRASIL IMPERIAL	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI03BA) Analisar e discutir as formas de enfrentamento adotadas pelos escravizados para resistir à escravidão. (EF08HI04BA) Caracterizar e contextualizar a formação de quilombos no Brasil, identificando comunidades remanescentes no território a que pertence, relacionando as contribuições destas para a preservação identitária.
		POLÍTICAS DE EXTERMINÍO DO INDÍGENA DURANTE O IMPÉRIO	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

### III UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>MODERNIZAÇÃO, DITADURA CIVIL-MILITAR E REDEMOCRATIZAÇÃO: O BRASIL APÓS 1946</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	O BRASIL DA ERA JK E O IDEAL DE UMA NAÇÃO MODERNA: A URBANIZAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UM PAÍS EM TRANSFORMAÇÃO.	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. (EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
		OS ANOS 1960: REVOLUÇÃO CULTURAL?  A DITADURA CIVIL- MILITAR E OS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA.  AS QUESTÕES INDÍGENA E NEGRA E A DITADURA.	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil- militar.

		<p>O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A EMANCIPAÇÃO DAS CIDADANIAS ANALFABETOS, INDÍGENAS, NEGROS, JOVENS ETC).</p> <p>A HISTÓRIA DO BRASIL: TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, ECONÔMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DE 1989 AOS DIAS ATUAIS.</p> <p>OS PROTAGONISMOS DA SOCIEDADE CIVIL E AS ALTERAÇÕES DA SOCIEDADE BRASILEIRA.</p> <p>A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA POPULAÇÕES MARGINALIZADAS. O BRASIL E SUAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO.</p>	<p>(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.</p> <p>(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p>(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p> <p>(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira os protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizados (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
--	--	--	--



# English



**VOL.: 1**

## COMPETRÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna / outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

# I UNIDADE

## I UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p><b>CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS</b></p> <p><b>PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA PARA A REFLEXÃO SOBRE O FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA INGLESA, COM BASE NOS USOS DE LINGUAGEM TRABALHADOS NOS EIXOS ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E DIMENSÃO INTERCULTURAL</b></p>	4, 5	<p>CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL</p> <p>REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DO PRESENTE SIMPLES E CONTÍNUO, IMPERATIVO, CASO GENITIVO ('S), PRONOMES DO CASO RETO E ADJETIVOS POSSESSIVOS</p>	<p>(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.</p> <p>(EF06LI19*) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas, descrever rotinas diárias, fazer e responder perguntas.</p> <p>(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.</p> <p>(EF06LI21*) Reconhecer e empregar o imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.</p> <p>(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.</p> <p>(EF06LI23*) Empregar, de forma inteligível, clara os adjetivos possessivos.</p>

## I UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p><b>CONHECIMENTO S LINGÜÍSTICOS</b></p>	4, 5	<p>ESTUDO DO LÉXICO: CONSTRUÇÃO, PRONÚNCIA E POLISSEMIA.</p> <p>REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USO DO PASSADO SIMPLES E CONTÍNUO PARA AFIRMAR, NEGAR E PERGUNTAR, PRONOMES DO CASO RETO E DO CASO OBLÍQUO, VERBO MODAL CAN (PRESENTE E PASSADO)</p>	<p>(EF07LI15*) Construir e empregar repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).</p> <p>(EF07LI02BA) Praticar, por meios de jogos e brincadeiras, o conhecimento lexical para a consolidação do repertório.</p> <p>(EF07LI16*) Reconhecer e diferenciar a pronúncia de verbos regulares no passado (- ed).</p> <p>(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.</p> <p>(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.</p> <p>(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto, utilizando pronomes a eles relacionados.</p>

### I UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>DIMENSÃO INTERCULTURAL</b>	1, 5, 6	CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO ARTÍSTICO- CULTURAL  IMPACTO DE ASPECTOS CULTURAIS NA COMUNICAÇÃO	<p>(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.</p> <p>(EF08LI19*) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais e étnicos.</p> <p>(EF08LI20*) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa como primeira, segunda ou língua estrangeira.</p>
<b>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b>	4, 5	CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGUÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DE VERBOS PARA INDICAR FUTURO, COMPARATIVOS E SUPERLATIVOS, QUANTIFICADORES E PRONOMES RELATIVOS	<p>(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.</p> <p>(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.</p> <p>(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas, bem como fazer previsões.</p> <p>(EF08LI15*) Utilizar, de modo compreensível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.</p> <p>(EF08LI16*) Utilizar, de modo compreensível, some, any, many, much.</p> <p>(EF08LI17*) Empregar, de modo claro, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.</p>

### I UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>DIMENSÃO INTERCULTURAL</b>	1, 5, 6	EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO HISTÓRICO  A LÍNGUA INGLESA E SEU PAPEL NOS INTERCÂMBIOS ARTÍSTICO, CULTURAL, CIENTÍFICO, ECONÔMICO E POLÍTICO  CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO MUNDO GLOBALIZADO	<p>(EF09LI17*) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania, bem como identificar as influências positivas e negativas da língua inglesa em nosso país.</p> <p>(EF09LI18*) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das artes e das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.</p> <p>(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.</p>
<b>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b>	4, 5	CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL: USOS DE LINGUAGEM EM MEIO DIGITAL E CONECTORES	<p>(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.</p>

		REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: ORAÇÕES CONDICIONAIS, VERBOS MODAIS	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva. (EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses). (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, haveto, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
--	--	---	--

## II UNIDADE

### II UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>DIMENSÃO CULTURAL CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS LEITURA</b>	1,3 E 4	A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DO PRESENTE SIMPLES E CONTÍNUO, IMPERATIVO, CASO GENITIVO ('S), PRONOMES DO CASO RETO E ADJETIVOS POSSESSIVOS LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES SOBRE A FINALIDADE DE UM TEXTO	(EF06LI01BA) Reconhecer a Língua Inglesa como língua franca. (EF06LI19*) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas, descrever rotinas diárias, fazer e responder perguntas. (EF06LI07*) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em Língua Inglesa, com base em sua estrutura composicional (tipografia, layout, títulos e subtítulos, imagens, legendas, dentre outros).

### II UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS</b>	4, 5	ESTUDO DO LÉXICO: CONSTRUÇÃO, PRONÚNCIA E POLISSEMIA REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DO PASSADO SIMPLES E CONTÍNUO PARA AFIRMAR, NEGAR E PERGUNTAR, PRONOMES DO CASO RETO E DO CASO OBLÍQUO, VERBO MODAL CAN (PRESENTE E PASSADO)	(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto, utilizando pronomes a eles relacionados. (EF07LI15*) Construir e empregar repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).

## II UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b>	4, 5	CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGUÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DE VERBOS PARA INDICAR FUTURO, COMPARATIVOS E SUPERLATIVOS, QUANTIFICADORES E PRONOMES RELATIVOS	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas, bem como fazer previsões;  (EF08LI17) Empregar, de modo claro, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.
<b>LEITURA</b>	3, 4, 5, 6	CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DE INFERÊNCIAS E RECONHECIMENTO DE IMPLÍCITOS LEITURA DE TEXTOS DE CUNHO ARTÍSTICO- LITERÁRIO REFLEXÃO PÓS-LEITURA	(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.  (EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa
<b>ESCRITA</b>	2, 3, 4, 5	PRODUÇÃO COLETIVA E / OU INDIVIDUAL DE TEXTOS ESCRITOS, COM MEDIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A REVISÃO DE TEXTOS ESCRITOS COM A MEDIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A E COLEGAS	(EF08LI11) Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita.

## II UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>DIMENSÃO INTERCULTURAL</b>	1, 5, 6	EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO HISTÓRICO. A LÍNGUA INGLESA E SEU PAPEL NOS INTERCÂMBIOS ARTÍSTICO, CULTURAL, CIENTÍFICO, ECONÔMICO E POLÍTICO. CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO MUNDO GLOBALIZADO	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.
<b>CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b>	4, 5	CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL: USOS DE LINGUAGEM EM MEIO DIGITAL E CONECTORES REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGUÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: ORAÇÕES CONDICIONAIS, VERBOS MODAIS	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.  (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.

## III UNIDADE

### III UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>DIMENSÃO CULTURAL ESCRITA CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS LEITURA</b>	2,4 E 6	<p>PRESENÇA DA LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS, EM FORMATOS DIVERSOS, COM A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR</p> <p>CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL</p> <p>REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DO PRESENTE SIMPLES E CONTÍNUO, IMPERATIVO, CASO GENITIVO ('S), PRONOMES DO CASO RETO E ADJETIVOS POSSESSIVOS ESTRATÉGIAS DE LEITURA (SKIMMING, SCANNING)</p>	<p>(EF06LI26*) Avaliar, criticamente, Elementos/ produtos culturais de países de Língua Inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.</p> <p>(EF06LI15*) Produzir textos multimodais escritos em Língua Inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.</p> <p>(EF06LI19*) Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas, descrever rotinas diárias, fazer e responder perguntas.</p> <p>(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.</p>

### III UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS</b>	4, 5	<p>ESTUDO DO LÉXICO: CONSTRUÇÃO, PRONÚNCIA E POLISSEMIA REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DO PASSADO SIMPLES E CONTÍNUO PARA AFIRMAR, NEGAR E PERGUNTAR, PRONOMES DO CASO RETO E DO CASO OBLÍQUO, VERBO MODAL CAN (PRESENTE E PASSADO)</p>	<p>(EF07LI15*) Construir e empregar repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).</p> <p>(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades (no presente e no passado).</p>

### III UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>DIMENSÃO INTERCULTURAL</b>	1, 5, 6	CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO ARTÍSTICO- CULTURAL IMPACTO DE ASPECTOS CULTURAIS NA COMUNICAÇÃO	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
<b>CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS</b>	4, 5	CONSTRUÇÃO DE REPERTÓRIO LEXICAL REFLEXÃO E ESCOLHAS LINGÜÍSTICAS PARA FINS COMUNICATIVOS, PRIORIZANDO A INTELIGIBILIDADE: USOS DE VERBOS PARA INDICAR FUTURO, COMPARATIVOS E SUPERLATIVOS, QUANTIFICADORES E PRONOMES RELATIVOS	(EF08LI15) Utilizar, de modo compreensível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades;

### III UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>Conhecimentos linguísticos</b>	4, 5	Construção de repertório lexical: usos de linguagem em meio digital e conectores. Reflexão e escolhas linguísticas para fins comunicativos, priorizando a inteligibilidade: orações condicionais, verbos modais	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).  (EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
<b>Escrita</b>	2, 3, 4, 5	Pré-escrita: construção da argumentação e da persuasão. Produção de textos escritos, com mediação do(a) professor(a)/colegas	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).  (EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
<b>Leitura</b>	3, 4, 5, 6	Estratégias de leitura: recursos de persuasão e argumentação. Práticas de leitura: informações em ambientes virtuais. Reflexão pós-leitura	(EF09LI05) Identificar e analisar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.  (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.



## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, idéias e sentimentos e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

# I UNIDADE

## I UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	3, 7, 10	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO JORNALÍSTICO E RELAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS EM CIRCULAÇÃO, MÍDIAS E PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL.	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
PRODUÇÃO DE TEXTO	1, 2, 3, 5, 7, 10	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTO DE TEXTOS INFORMATIVOS	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/ vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).
ORALIDADE	1, 2, 3, 5, 9, 10	CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA  (ESSE CAMPO DE ATUAÇÃO PERMEIA OS DEMAIS, POR ISSO APARECE INDICADO APENAS UMA VEZ.)	1, 2, 4, 5	FONO-ORTOGRAFIA VARIEDADE LINGÜÍSTICA ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA LÉXICO-MORFOLOGIA LÉXICO/MORFOLOGIA FIGURAS DE LINGUAGEM MORFOSSINTAXE	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixo que expressam noção de negação. (EF6LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras e uma série sinonímica. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
LEITURA	1, 2, 3, 5, 7	ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS EM TEXTOS LEGAIS NORMATIVOS.	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido e as circunstâncias de sua aplicação em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.

<b>LEITURA</b>	1, 2, 3	CURADORIA DE INFORMAÇÃO	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 5, 10	CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA.	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
<b>LEITURA</b>	5,7,9	RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	3, 6, 9	CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de iniciar uma história e de inserir os discursos diretos e indiretos.

### I UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>LEITURA</b>	3,7,10	RECONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS.	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1, 2, 3, 5, 7, 10	TEXTUALIZAÇÃO, TENDO EM VISTA SUAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO EM QUESTÃO, O ESTABELECIMENTO DE COESÃO, ADEQUAÇÃO À NORMA-PADRÃO E O USO ADEQUADO DE FERRAMENTAS DE EDIÇÃO.	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>	1, 2, 4, 5	FONO-ORTOGRAFIA ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA LÉXICO-MORFOLOGIA LÉXICO/MORFOLOGIA FIGURAS DE LINGUAGEM MORFOSSINTAXE VARIACÕES LINGÜÍSTICAS	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3	CURADORIA DE INFORMAÇÃO	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 4, 5 1, 2, 3, 5, 10	CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA PROCEDIMENTOS DE APOIO À COMPREENSÃO TOMADA DE NOTA	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
<b>LEITURA</b>	1, 3, 6, 7, 9	ESTRATÉGIAS DE LEITURA. APRECIÇÃO E RÉPLICA	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

<b>I UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
<b>UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	RECONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>	2, 5	LÉXICO/MORFOLOGIA MORFOSSINTAXE MODALIZAÇÃO	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	CURADORIA DE INFORMAÇÃO	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6,7,10	RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE. EFEITOS DE SENTIDOS PROVOCADOS PELOS USOS DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS E MULTISSEMIÓTICOS	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**I UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL**

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	<p>RECONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS.</p> <p>CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO JORNALÍSTICO E RELAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS EM CIRCULAÇÃO, MÍDIAS E PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL.</p> <p>EFEITOS DE SENTIDO E MECANISMO DA TEXTUALIDADE.</p> <p>RECONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS.</p> <p>CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO JORNALÍSTICO E RELAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS EM CIRCULAÇÃO, MÍDIAS E PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL.</p>	<p>(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.</p> <p>(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.</p> <p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos- minuto, vidding, dentre outros.</p> <p>(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p>
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1, 2, 5	FIGURAS DE LINGUAGEM FONO-ORTOGRAFIA MORFOSSINTAXE	<p>(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.</p> <p>(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.</p>
LEITURA	1,2,9	ESTRATÉGIA DE LEITURA APRECIÇÃO E RÉPLICA	<p>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>

## II UNIDADE

### II UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	3, 7, 10	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO JORNALÍSTICO E RELAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS EM CIRCULAÇÃO, MÍDIAS E PRÁTICAS DA CULTURA DIGITAL.	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
ORALIDADE	1, 2, 3, 5, 9, 10	CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA  (ESSE CAMPO DE ATUAÇÃO PERMEIA OS DEMAIS, POR ISSO APARECE INDICADO APENAS UMA VEZ.)	1, 2, 4, 5	FONO-ORTOGRAFIA VARIEDADE LINGÜÍSTICA ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA LÉXICO-MORFOLOGIA LÉXICO/MORFOLOGIA  MORFOSSINTAXE	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo afirmativo e negativo. (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
ORALIDADE	1, 2, 3, 5, 10	REGISTRO	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados.
LEITURA	1, 2, 3	CURADORIA DE INFORMAÇÃO	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
LEITURA	5,7,9	RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
PRODUÇÃO DE TEXTO	3, 6, 9	CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE  RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de iniciar uma história e de inserir os discursos diretos e indiretos.

## II UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	3,7,10	RECONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
PRODUÇÃO DE TEXTO	1, 2, 3, 5, 7, 10	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTOS DE TEXTOS INFORMATIVOS.	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/ descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
ORALIDADE	1, 2, 3, 5, 9, 10	PARTICIPAÇÃO EM DISCUSSÕES ORAIS DE TEMAS CONTROVERSOS DE INTERESSE DA TURMA E/OU DE RELEVÂNCIA SOCIAL	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
ANÁLISE LINGUÍSTICA	1, 2, 4, 5	FONO-ORTOGRAFIA ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA LÉXICO-MORFOLOGIA LÉXICO/MORFOLOGIA  FIGURAS DE LINGUAGEM MORFOSSINTAXE  VARIÇÕES LINGUÍSTICAS	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita. (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixo que expressam noção de negação. (EF67LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras e uma série sinonímica. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
LEITURA	1, 2, 3, 5	CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS E PRÁTICAS RELACIONADAS À DEFESA DE DIREITOS E À PARTICIPAÇÃO SOCIAL.	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação) bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros, como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.

<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTO DE TEXTOS REIVINDICATÓRIOS OU PROPOSITIVOS.	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido e as circunstâncias de sua aplicação em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3	CURADORIA DE INFORMAÇÃO	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	2, 3, 5	ESTRATÉGIAS DE ESCRITA: TEXTUALIZAÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 4, 5	CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral.
<b>LEITURA</b>	1, 3, 6, 7, 9	ESTRATÉGIAS DE LEITURA. APRECIÇÃO E RÉPLICA	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto- juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 4, 5	PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	3, 6, 9	CONSTRUÇÃO DE TEXTUALIDADE RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de iniciar uma história e de inserir os discursos diretos e indiretos.

## II UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	RECONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS.	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
PRODUÇÃO DE TEXTO	1, 2, 3, 5, 7, 10	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTO, TEXTUALIZAÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS PUBLICITÁRIOS.	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folhe-to, panfleto, anúncio de jornal/revista, para in-ternet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
ANÁLISE LINGÜÍSTICA	2, 5	MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS E FORÇA DOS ARGUMENTOS. FONO-ORTOGRAFIA LÉXICO/MORFOLOGIA FIGURAS DE LINGUAGEM	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.  (EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.  (EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordância nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.  (EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.  (EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).  (EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
LEITURA	1, 2, 3, 5, 7	APRECIÇÃO E RÉPLICA	(LF69LP31) Utilizar pistas lingüísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.
PRODUÇÃO DE TEXTO	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	ESTRATÉGIAS DE ESCRITA: TEXTUALIZAÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções com-positivas e estilos.

<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	CURADORIA DE INFORMAÇÃO	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	RECONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE.  EFEITOS DE SENTIDOS PROVOCADOS PELOS USOS DE RECURSOS LINGUÍSTICOS E MULTISSEMIÓTICOS	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1, 2, 9	CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

## II UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1, 2, 3, 5, 7, 10	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTOS DE TEXTOS INFORMATIVOS	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 5, 9, 10	ESCUTA.  APREENDER O SENTIDO GERAL DOS TEXTOS.  APRECIÇÃO E RÉPLICA PRODUÇÃO/PROPOSTA.	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate, a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. – e participar de debates regrados na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.

<p><b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b></p>	<p>2,5</p>	<p>FONO-ORTOGRAFIA</p> <p>COESÃO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</p> <p>FIGURAS DE LINGUAGEM</p> <p>ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA/MORFOSSINTAXE</p>	<p>(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos em produções próprias, o efeito sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.</p> <p>(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.</p> <p>(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).</p> <p>(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.</p> <p>(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.</p> <p>(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).</p> <p>(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.</p>
<p><b>LEITURA</b></p>	<p>1, 2, 3, 5, 7</p>	<p>RECONSTRUÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TEXTOS LEGAIS E NORMATIVOS.</p>	<p>(EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA – e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar –, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).</p>
<p><b>LEITURA</b></p>	<p>2</p>	<p>RECONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO DOS TEXTOS E ADEQUAÇÃO DO TEXTO À CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E AO ESTILO DE GÊNERO.</p>	<p>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</p>
<p><b>LEITURA</b></p>	<p>1,2,9</p>	<p>ESTRATÉGIA DE LEITURA APRECIÇÃO E RÉPLICA</p>	<p>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre efêmera (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>

<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1,2,9	<b>CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE</b>	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.
--------------------------	-------	-----------------------------------	---

## III UNIDADE

### III UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

<b>UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>LEITURA</b>	3, 6, 7, 10	EFEITOS DE SENTIDO/ EXPLORAÇÃO DA MULTISSEMIOSE	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites.
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 5, 7, 10	PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DE ENTREVISTAS ORAIS	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntas e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMI ÓTICA</b>	2, 5	MORFOSSINTAXE SINTAXE SEMÂNTICA/COESÃO	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.  (EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjuntos de orações conectadas.  (EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.  (EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referência (nomes e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 5, 10	PROCEDIMENTOS DE APOIO À COMPREENSÃO.  TOMADA DE NOTA	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.

<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 9, 10	RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 4, 5	PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS: ORALIZAÇÃO	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/ recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.

### III UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>LEITURA</b>	6, 7	EFEITOS DE SENTIDO	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 5, 6, 10	CONVERSAÇÃO ESPONTÂNEA	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>	2, 5	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS MORFOSSINTAXE SEMANTICA/COESÃO FIGURA DE LINGUAGEM	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. (EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”). (EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

<b>LEITURA</b>	2, 4, 5, 6	<p>RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CARACTERÍSTICAS COMPOSICIONAIS E ESTILÍSTICAS DOS GÊNEROS (CARTA DE SOLICITAÇÃO, CARTA DE RECLAMAÇÃO, PETIÇÃO ON-LINE, ABAIXO- ASSINADO, PROPOSTAS ETC.)</p> <p>APRECIACÃO E RÉPLICA</p>	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1, 2, 3, 5	<p>ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTO DE TEXTOS REIVINDICATÓRIOS OU PROPOSITIVOS</p>	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
<b>LEITURA</b>	1, 3, 6, 7, 9	<p>ESTRATÉGIA DE LEITURA APRECIACÃO E RÉPLICA</p>	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

### III UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

<b>UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	<p>EFEITOS DE SENTIDO</p> <p>EXPLORAÇÃO DA MULTISSEMIOSE</p>	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devido ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1, 2, 3, 4, 5, 7, 10	<p>ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS E APRECIATIVOS</p>	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos –, dos (tipos de) argumentos e estratégias que se pretendem utilizar para convencer os leitores.

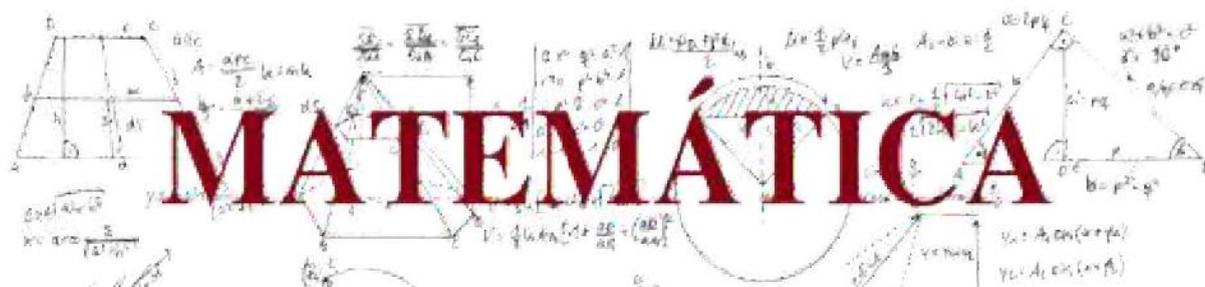
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	2,5	MORFOSSINTAXE	<p>(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.</p> <p>(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.</p> <p>(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.</p> <p>(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).</p> <p>(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.</p>
<b>LEITURA</b>	2,4,5, 6	<p>RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CARACTERÍSTICAS COMPOSICIONAIS E ESTILÍSTICAS DOS GÊNEROS (CARTA DE SOLICITAÇÃO, CARTA DE RECLAMAÇÃO, PETIÇÃO ON-LINE, ABAIXO- ASSINADO, PROPOSTAS ETC.)</p> <p>APRECIACÃO E RÉPLICA</p>	<p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra- argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p>
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	<p>TEXTUALIZAÇÃO, TENDO EM VISTA PRODUÇÃO, AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO, O ESTABELECIMENTO DE COESÃO, ADEQUAÇÃO À NORMA-PADRÃO E O USO ADEQUADO DE FERRAMENTAS DE EDIÇÃO</p>	<p>(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.</p>
<b>ORALIDADE</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	<p>PROCEDIMENTOS DE APOIO À COMPREENSÃO</p> <p>TOMADA DE NOTA</p>	<p>(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.</p>

<b>LEITURA</b>	1, 3, 6, 7, 9	ESTRATÉGIA DE LEITURA APRECIACÃO E RÉPLICA	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
----------------	---------------	--	--

### III UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

<b>UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>LEITURA</b>	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10	EFEITOS DE SENTIDO EXPLORAÇÃO DA MULTISSEMIOSE	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e complementos das músicas e efeitos sonoros.
<b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>	1, 2, 3, 5	ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO: PLANEJAMENTOS DE TEXTOS INFORMATIVOS	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	1, 2, 4, 5	FONO-ORTOGRAFIA COESÃO VARIAÇÃO LINGUÍSTICA FIGURAS DE LINGUAGEM ELEMENTOS NOTACIONAIS DA ESCRITA/ MORFOSSINTAXE	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais). (EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso. (EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. (EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.

<b>LEITURA</b>	2, 4, 5, 6	<p>RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E CARACTERÍSTICAS COMPOSICIONAIS E ESTILÍSTICAS DOS GÊNEROS (CARTA DE SOLICITAÇÃO, CARTA DE RECLAMAÇÃO, PETIÇÃO ON-LINE, ABAIXO-ASSINADO, PROPOSTAS ETC.)</p> <p>APRECIÇÃO E RÉPLICA</p>	<p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra- argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p>
<b>ORALIDADE</b>	1,2,3,5,6,7,10	<p>ESCUUTA.</p> <p>APREENDER O SENTIDO GERAL DOS TEXTOS.</p> <p>APRECIÇÃO E RÉPLICA PRODUÇÃO/PROPOSTA.</p>	<p>(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.</p>
<b>LEITURA</b>	1, 3, 6, 7, 9	<p>ESTRATÉGIA DE LEITURA APRECIÇÃO E RÉPLICA</p>	<p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto--juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, nar-rativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>



**VOL.: 1**

ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo situações imaginadas, não diretamente relacionadas como aspecto prático-utilitário; expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas, para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

# I UNIDADE

I UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>NÚMEROS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL: CARACTERÍSTICAS, LEITURA, ESCRITA, LOCALIZAÇÃO NA RETA NUMÉRICA E COMPARAÇÃO DE NÚMEROS NATURAIS E DE NÚMEROS RACIONAIS REPRESENTADOS NA FORMA DECIMAL.</p> <p>OPERAÇÕES (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO E POTENCIAÇÃO) COM NÚMEROS NATURAIS</p>	<p>(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.</p> <p>(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p> <p>(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.</p>
<b>ÁLGEBRA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>PROPRIEDADES DA IGUALDADE</p> <p>PROBLEMAS QUE TRATAM DA PARTIÇÃO DE UM TODO EM DUAS PARTES DESIGUAIS, ENVOLVENDO RAZÕES ENTRE AS PARTES E ENTRE UMA DAS PARTES E O TODO</p>	<p>(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.</p> <p>(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.</p>
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	ÂNGULOS: NOÇÃO, USOS E MEDIDA	<p>(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.</p> <p>(EF06MA26) Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.</p>
<b>ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TABELAS E GRÁFICOS (DE COLUNAS OU BARRAS SIMPLES OU MÚLTIPLAS) REFERENTES A VARIÁVEIS CATEGÓRICAS E A VARIÁVEIS NUMÉRICAS</p> <p>COLETA DE DADOS, ORGANIZAÇÃO E REGISTRO.</p> <p>CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES TIPOS DE GRÁFICOS PARA</p>	<p>(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.</p> <p>(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p> <p>(EF06MA33) Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações em tabelas, gráficos variados e textos verbais.</p>

		<p>REPRESENTÁ-LOS E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES</p> <p>DIFERENTES TIPOS DE REPRESENTAÇÃO DE INFORMAÇÕES: GRÁFICOS E FLUXOGRAMAS</p>	<p>(EF06MA34) Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).</p>
--	--	---	--

### I UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>NÚMEROS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>MÚLTIPLOS E DIVISORES DE UM NÚMERO NATURAL.</p> <p>NÚMEROS INTEIROS: USOS, HISTÓRIA, ORDENAÇÃO, ASSOCIAÇÃO COM PONTOS DA RETA NUMÉRICA E OPERAÇÕES</p>	<p>(EF07MA01) Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.</p> <p>(EF07MA03) Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.</p> <p>(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.</p> <p>(EF07MA1BA) Calcular, mentalmente ou por escrito, as operações com números inteiros (por meio de estratégias variadas), compreendendo os processos nelas envolvidos.</p>
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>A CIRCUNFERÊNCIA COMO LUGAR GEOMÉTRICO</p> <p>MEDIDA DO COMPRIMENTO DA CIRCUNFERÊNCIA</p>	<p>(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.</p>
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>RELAÇÕES ENTRE OS ÂNGULOS FORMADOS POR RETAS PARALELAS INTERSECTADAS POR UMA TRANSVERSAL.</p> <p>TRIÂNGULOS: CONSTRUÇÃO, CONDIÇÃO DE EXISTÊNCIA E SOMA DAS MEDIDAS DOS ÂNGULOS INTERNOS</p>	<p>(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de softwares de geometria dinâmica.</p> <p>(EF07MA24) Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°.</p>

## I UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
NÚMEROS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	NOTAÇÃO CIENTÍFICA. O PRINCÍPIO MULTIPLICATIVO DA CONTAGEM. PORCENTAGENS.	(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.  (EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.  (EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	POTENCIAÇÃO E RADICIAÇÃO.	(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	DÍZIMAS PERIÓDICAS: FRAÇÃO GERATRIZ.	(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	PRINCÍPIO MULTIPLICATIVO DA CONTAGEM  SOMA DAS PROBABILIDADES DE TODOS OS ELEMENTOS DE UM ESPAÇO AMOSTRAL.	(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	GRÁFICOS DE BARRAS, COLUNAS, LINHAS OU SETORES E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E ADEQUAÇÃO PARA DETERMINADO CONJUNTO DE DADOS	(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DE UMA VARIÁVEL CONTÍNUA EM CLASSES.	(EF08MA24) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.

## I UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>NÚMEROS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>NÚMEROS REAIS PARA MEDIR QUALQUER SEGMENTO DE RETA.</p> <p>POTÊNCIAS COM EXPOENTES NEGATIVOS E FRACIONÁRIOS.</p> <p>NÚMEROS REAIS: NOTAÇÃO CIENTÍFICA E PROBLEMAS</p>	<p>(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).</p> <p>(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.</p> <p>(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.</p>
<b>ÁLGEBRA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>RAZÃO ENTRE GRANDEZAS DE ESPÉCIES DIFERENTES.</p>	<p>(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.</p>
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>DEMONSTRAÇÕES DE RELAÇÕES ENTRE OS ÂNGULOS FORMADOS POR RETAS PARALELAS INTERSECTADAS POR UMA TRANSVERSAL.</p> <p>RELAÇÕES ENTRE ARCOS E ÂNGULOS NA CIRCUNFERÊNCIA DE UM CÍRCULO.</p>	<p>(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.</p> <p>(EF09MA11) Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica.</p>
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>VISTAS ORTOGONAIS DE FIGURAS ESPACIAIS</p>	<p>(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar tal conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.</p>
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>UNIDADES DE MEDIDA PARA MEDIR DISTÂNCIAS MUITO GRANDES E MUITO PEQUENAS.</p>	<p>(EF09MA18) Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.</p>

## II UNIDADE

### II UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
NÚMEROS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	FLUXOGRAMA PARA DETERMINAR A PARIDADE DE UM NÚMERO NATURAL;  MÚLTIPLOS E DIVISORES DE UM NÚMERO NATURAL;  NÚMEROS PRIMOS E COMPOSTOS	(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 100 e 1000.  (EF06MA04BA) Resolver situações-problema de contagem, que envolvam o princípio multiplicativo, por meio de estratégias variadas, como a construção de diagramas, tabelas e esquemas sem aplicação de fórmulas.
		FRAÇÕES: SIGNIFICADOS (PARTE/TODO, QUOCIENTE), EQUIVALÊNCIA, COMPARAÇÃO, ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO; CÁLCULO DA FRAÇÃO DE UM NÚMERO NATURAL; ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO DE FRAÇÕES	(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.  (EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.  (EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.  (EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.
		OPERAÇÕES (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO E POTENCIAÇÃO) COM NÚMEROS RACIONAIS	(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.
GEOMETRIA	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	PLANO CARTESIANO: ASSOCIAÇÃO DOS VÉRTICES DE UM POLÍGONO A PARES ORDENADOS	(EF06MA16) Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.  (EF06MA05BA) Representar e interpretar o deslocamento de um ponto num plano cartesiano por um segmento de reta orientado.
GRANDEZAS E MEDIDAS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	PLANTAS BAIXAS E VISTAS AÉREAS  PERÍMETRO DE UM QUADRADO COMO GRANDEZA PROPORCIONAL À MEDIDA DO LADO	(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.  (EF06MA29) Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.

<b>ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	CÁLCULO DE PROBABILIDADE, COMO A RAZÃO ENTRE O NÚMERO DE RESULTADOS FAVORÁVEIS E O TOTAL DE RESULTADOS POSSÍVEIS EM UM ESPAÇO AMOSTRAL EQUIPROVÁVEL CÁLCULO DE PROBABILIDADE POR MEIO DE MUITAS REPETIÇÕES DE UM EXPERIMENTO (FREQUÊNCIAS DE OCORRÊNCIAS E PROBABILIDADE FREQUENTISTAS)	(EF06MA30) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.
		PROBLEMAS SOBRE MEDIDAS ENVOLVENDO GRANDEZAS COMO COMPRIMENTO, MASSA, TEMPO, TEMPERATURA, ÁREA, CAPACIDADE E VOLUME	(EF06MA24) Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.  (EF06MA07BA) Mobilizar ideias referentes ao contexto histórico das grandezas e medidas.

## II UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>NÚMEROS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	FRAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS: COMO PARTE DE INTEIROS, RESULTADO DA DIVISÃO, RAZÃO E OPERADOR	(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.  (EF07MA06) Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos.  (EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e do operador.  (EF07MA09) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração $\frac{2}{3}$ para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma ou três partes de outra grandeza.
		NÚMEROS RACIONAIS NA REPRESENTAÇÃO FRACIONÁRIA E NA DECIMAL: USOS, ORDENAÇÃO E ASSOCIAÇÃO COM PONTOS DA RETA NUMÉRICA E OPERAÇÕES	(EF07MA10) Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.  (EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.
<b>NÚMEROS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	CÁLCULO DE PORCENTAGENS E DE ACRÉSCIMOS E DECRÉSCIMOS SIMPLES.	(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.

<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	POLÍGONOS REGULARES: QUADRADO E TRIÂNGULO EQUILÁTERO	(EF07MA27) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.  (EF07MA28) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.
<b>ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	EXPERIMENTOS ALEATÓRIOS: ESPAÇO AMOSTRAL E ESTIMATIVA DE PROBABILIDADE POR MEIO DE FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIAS	(EF07MA34) Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.
		ESTATÍSTICA: MÉDIA E AMPLITUDE DE UM CONJUNTO DE DADOS	(EF07MA35) Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.

## II UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>ÁLGEBRA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	VALOR NUMÉRICO DE EXPRESSÕES ALGÉBRICAS.  ASSOCIAÇÃO DE UMA EQUAÇÃO LINEAR DE 1º GRAU A UMA RETA NO PLANO CARTESIANO.	(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.  (EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.
<b>ÁLGEBRA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	SISTEMA DE EQUAÇÕES POLINOMIAIS DE 1º GRAU: RESOLUÇÃO ALGÉBRICA E REPRESENTAÇÃO NO PLANO CARTESIANO	(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	CONGRUÊNCIA DE TRIÂNGULOS E DEMONSTRAÇÕES DE PROPRIEDADES DE QUADRILÁTEROS.	(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS: ÂNGULOS DE 90°, 60°, 45° E 30° E POLÍGONOS REGULARES.	(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.  (EF08MA16) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	MEDIATRIZ E BISSETRIZ COMO LUGARES GEOMÉTRICOS: CONSTRUÇÃO E PROBLEMAS.	(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.

<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	TRANSFORMAÇÕES GEOMÉTRICAS: SIMETRIAS DE TRANSLAÇÃO, REFLEXÃO E ROTAÇÃO.	(EF08MA18) Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.
------------------	------------------------	--	---

## II UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>NÚMEROS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	PORCENTAGENS: PROBLEMAS QUE ENVOLVEM CÁLCULO DE PERCENTUAIS SUCESSIVOS	(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.
<b>NÚMEROS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	NÚMEROS IRRACIONAIS: RECONHECIMENTO E LOCALIZAÇÃO DE ALGUNS NA RETA NUMÉRICA.	(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização. (EF09MA01BA) Constatar, explorando o contexto local, que existem situações problemas, em particular algumas vinculadas à Geometria e às medidas, cujas soluções não são dadas por meio de números racionais de alguns deles na reta numérica.
<b>ÁLGEBRA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	EXPRESSÕES ALGÉBRICAS: FATORAÇÃO E PRODUTOS NOTÁVEIS  RESOLUÇÃO DE EQUAÇÕES POLINOMIAIS DO 2º GRAU POR MEIO DE FATORAÇÕES.	(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinômiais do 2º grau.
<b>ÁLGEBRA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	FUNÇÕES: REPRESENTAÇÕES NUMÉRICA, ALGÉBRICA E GRÁFICA.  GRANDEZAS DIRETAMENTE PROPORCIONAIS E GRANDEZAS INVERSAMENTE PROPORCIONAIS.	(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis. (EF09MA08) Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.
<b>GEOMETRIA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	SEMELHANÇA DE TRIÂNGULOS	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	VOLUME DE PRISMAS E CILINDROS	(EF09MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	UNIDADES DE MEDIDA UTILIZADAS NA INFORMÁTICA.	(EF09MA04BA) Identificar a relevância das unidades convencionais no processo de comunicação.
<b>ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	ANÁLISE DE PROBABILIDADE DE EVENTOS ALEATÓRIOS: EVENTOS DEPENDENTES E INDEPENDENTES	(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.

## III UNIDADE

### III UNIDADE – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
NÚMEROS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	APROXIMAÇÃO DE NÚMEROS PARA MÚLTIPLOS DE POTÊNCIAS DE 10	(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.
		OPERAÇÕES (ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO E POTENCIAÇÃO) COM NÚMEROS RACIONAIS	(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.
		CÁLCULO DE PORCENTAGENS POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DIVERSAS, SEM FAZER USO DA “REGRA DE TRÊS”	(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.  (EF06MA05BA) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, inclusive utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
GEOMETRIA	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	POLÍGONOS: CLASSIFICAÇÕES QUANTO AO NÚMERO DE VÉRTICES, ÀS MEDIDAS DE LADOS E ÂNGULOS E AO PARALELISMO E PERPENDICULARISMO DOS LADOS.	(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.  (EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.  (EF06MA20) Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e a ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.
		CONSTRUÇÃO DE FIGURAS SEMELHANTES: AMPLIAÇÃO E REDUÇÃO DE FIGURAS PLANAS EM MALHAS QUADRICULADAS	(EF06MA06BA) Desenvolver noções de semelhanças de figuras planas a partir de ampliações ou reduções, identificando as medidas que se alteram (ângulos) e as que se modificam (dos lados, da superfície e do perímetro).
		PRISMAS E PIRÂMIDES: PLANIFICAÇÕES E RELAÇÕES ENTRE SEUS ELEMENTOS (VÉRTICES, FACES E ARESTAS)	(EF06MA17) Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	CONSTRUÇÃO DE RETAS PARALELAS E PERPENDICULARES, FAZENDO USO DE RÉGUAS, ESQUADROS E SOFTWARES	(EF06MA23) Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).

### III UNIDADE – 7º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<b>ÁLGEBRA</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	LINGUAGEM ALGÉBRICA: VARIÁVEL E INCÓGNITA	(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita. (EF07MA02BA) Produzir diferentes escritas algébricas. (EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.
		EQUIVALÊNCIA DE EXPRESSÕES ALGÉBRICAS: IDENTIFICAÇÃO DA REGULARIDADE DE UMA SEQUÊNCIA NUMÉRICA	(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.
		PROBLEMAS ENVOLVENDO GRANDEZAS DIRETAMENTE PROPORCIONAIS E GRANDEZAS INVERSAMENTE PROPORCIONAIS	(EF07MA17) Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.
		EQUAÇÕES POLINOMIAIS DO 1º GRAU	(EF07MA18) Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$ , fazendo uso das propriedades da igualdade.
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	PROBLEMAS ENVOLVENDO MEDIÇÕES	(EF07MA29) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas, inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.
<b>ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	PESQUISA AMOSTRAL E PESQUISA CENSITÁRIA.  PLANEJAMENTO DE PESQUISA, COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS, CONSTRUÇÃO DE TABELAS E GRÁFICOS E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
		GRÁFICOS DE SETORES: INTERPRETAÇÃO, PERTINÊNCIA E CONSTRUÇÃO PARA REPRESENTAR CONJUNTO DE DADOS	(EF07MA37) Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

### III UNIDADE – 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ALGEBRA	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	EQUAÇÃO POLINOMIAL DE 2º GRAU DO TIPO $AX^2 = B$	(EF08MA09) Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ .
		SEQUÊNCIAS RECURSIVAS E NÃO RECURSIVAS	(EF08MA10) Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes. (EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes
		VARIAÇÃO DE GRANDEZAS: DIRETAMENTE PROPORCIONAIS, INVERSAMENTE PROPORCIONAIS OU NÃO PROPORCIONAIS	(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano. (EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas. (EF08MA13BA) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, especialmente por meio de um estudo de regra de três simples e composta.
GRANDEZAS E MEDIDAS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	ÁREA DE FIGURAS PLANAS  ÁREA DO CÍRCULO E COMPRIMENTO DE SUA CIRCUNFERÊNCIA	(EF08MA01BA) Calcular área de figuras planas bem como o volume de blocos retangulares. (EF08MA19) Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.
		VOLUME DE CILINDRO RETO MEDIDAS DE CAPACIDADE	(EF08MA20) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes. (EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	GRÁFICOS DE BARRAS, COLUNAS, LINHAS OU SETORES E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS E ADEQUAÇÃO PARA DETERMINADO CONJUNTO DE DADOS	(EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DE UMA VARIÁVEL CONTÍNUA EM CLASSES	(EF08MA24) Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.
		MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL E DE DISPERSÃO	(EF08MA25) Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los à dispersão de dados, indicada pela amplitude.

### III UNIDADE – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE TEMÁTICA LINGUAGEM	COMPETÊNCIAS	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
GEOMETRIA	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	<p>RELAÇÕES MÉTRICAS NO TRIÂNGULO RETÂNGULO TEOREMA DE PITÁGORAS: VERIFICAÇÕES EXPERIMENTAIS E DEMONSTRAÇÃO</p> <p>RETAS PARALELAS CORTADAS POR TRANSVERSAIS: TEOREMAS DE PROPORCIONALIDADE E VERIFICAÇÕES EXPERIMENTAIS</p>	<p>(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.</p> <p>(EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.</p>
		POLÍGONOS REGULARES	<p>(EF09MA15) Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares.</p> <p>(EF09MA02BA) Analisar em poliedros a posição relativa de duas arestas (paralelas, perpendiculares, reversas) e de duas faces (paralelas, perpendiculares).</p>
		DISTÂNCIA ENTRE PONTOS NO PLANO CARTESIANO	(EF09MA16) Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	ANÁLISE DE GRÁFICOS DIVULGADOS PELA MÍDIA: ELEMENTOS QUE PODEM INDUZIR A ERROS DE LEITURA OU DE INTERPRETAÇÃO	(EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositalmente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.
		LEITURA, INTERPRETAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DE DADOS DE PESQUISA EXPRESSOS EM TABELAS DE DUPLA ENTRADA, GRÁFICOS DE COLUNAS SIMPLES E AGRUPADAS, GRÁFICOS DE BARRAS E DE SETORES E GRÁFICOS PICTÓRICOS	(EF09MA22) Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.
		PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE PESQUISA AMOSTRAL E APRESENTAÇÃO DE RELATÓRIO	<p>(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.</p> <p>(EF09MA05BA) Aplicar conceitos de álgebra na exploração de pesquisas estatísticas.</p>