



PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ



O município de Agrolândia-SC faz uso do currículo que foi elaborada pela AMAVI (Associação dos municípios do vale do Itajaí) com a contribuição dos municípios.





GESTÃO 2016

JOSÉ CONSTANTE

Prefeito de Agrolândia

GRASIELLA DA SILVA KRIEGER

Secretária Municipal de Educação de
Agrolândia

VILMAR ZANDONAI

Prefeito de Aurora

ADRIANIA KRIEGER STREY

Secretária Municipal de Educação de
Aurora

JOSÉ BRÁULIO INÁCIO

Prefeito de Chapadão do Lageado

CLAUDIA LOPES SYPRIANI

Secretária Municipal de Educação de
Chapadão do Lageado

EGON GABRIEL JUNIOR

Prefeito de Dona Emma

SANDRA JAHN

Secretária Municipal de Educação de
Dona Emma

OSVALDO TADEU BELTRAMINI

Prefeito de Ibirama

IZABEL PETERSEN

Secretária Municipal de Educação de
Ibirama

ANTONIO OSCAR LAURINDO

Prefeito de Imbuia

CLAUDIA M. MACHADO

Secretária Municipal de Educação de
Imbuia

ARNO ALEX ZIMMERMANN FILHO

Prefeito de Ituporanga

CLEI GIOVANE DE SOUZA

Secretária Municipal de Educação de
Ituporanga

JONAS PUDEWELL

Prefeito de José Boiteux

DAIANE MONDINI

Secretária Municipal de Educação de
José Boiteux

VALDEMIRO AVI

Prefeito de Laurentino

ROSANA MARIA ROCHA

NARDELLI

Secretário Municipal de Educação de
Laurentino

MARTINA ZUCATELLI

Prefeita de Lontras

JEAN CARLOS GIELOW

Secretário Municipal de Educação de
Lontras

JOEL LONGEN

Prefeito de Petrolândia

ROSEMERE SCHEIDT SCHMITT

Secretária Municipal de Educação de





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



Petrolândia

NILSON FRANCISCO STAINSACK

Prefeito de Presidente Getúlio

RODRIGO PREIS

Prefeito de Rio do Campo

HUMBERTO PESSATTI

Prefeito de Rio do Oeste

GARIBALDI ANTÔNIO AYROSO

Prefeito de Rio do Sul

JUARES DE ANDRADE

Prefeito de Salete

VALDECIR FERENS

Prefeito de Santa Terezinha

SILVIO VENTURI

Prefeito de Trombudo Central

LOURIVAL LUNELLI

Prefeito de Vitor Meireles

PAUL ZERNA

Prefeito de Witmarsum

ORIANA FILLAGRANNA

Secretária Municipal de Educação de
Presidente Getúlio

ADILA CONINCK

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Campo

DEISI CRISTINA B. FELIX LEITE

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Oeste

ELENIR HOLLER

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Sul

NEIVINHA PEREIRA DANIELSCKI

Secretária Municipal de Educação de
Salete

CARMELI CAETANO

Secretária Municipal de Educação de
Santa Terezinha

CATIA R. MARANGONI GEREMIAS

Secretária Municipal de Educação de
Trombudo Central

PAULO ROBERTO DE FREITAS

Secretário Municipal de Educação de
Vitor Meireles

LORENA SIEVERT

Secretária Municipal de Educação de
Witmarsum





GESTÃO 2020¹

URBANO JOSÉ DALCANALE

Prefeito de Agrolândia

ALEXSANDRO KOHL

Prefeito de Aurora

CESAR LUIZ CUNHA

Prefeito de Agronômica

JUAREZ MIGUEL RODERMEL

Prefeito de Atalanta

NILDO MELMESTET

Prefeito de Braço do Trombudo

MARLI GORETTI KAMMERS

Prefeita de Chapadão do Lageado

NERCI BARP

Prefeito de Dona Emma

ADRIANO POFFO

Prefeito de Ibirama

AMILTON MACHADO

Prefeito de Imbuia

GERVÁSIO JOSÉ MACIEL

Prefeito de Ituporanga

MORGANA F. SCHNEIDER

Secretária Municipal de Educação de
Agrolândia

JAIMIR SULMAR FERREIRA

Secretária Municipal de Educação de
Aurora

SCHARLENE DA SILVA

Secretária Municipal de Educação de
Agronômica

ELISANDRA JOCHEM

Secretária Municipal de Educação de
Atalanta

ROSANA BAADE LEONHARDT

Secretária Municipal de Educação de
Braço Trombudo

LUANA FRANZ DE OLIVEIRA

Secretária Municipal de Educação de
Chapadão do Lageado

ISOLDE JAGIELSKI ZAPPAS

Secretária Municipal de Educação de
Dona Emma

MARILENE COLLET KRAUSE

Secretária Municipal de Educação de
Ibirama

ROSIMERI KAMMERS D'AVILA

Secretária Municipal de Educação de
Imbuia

SANDRA REGINA BERNA CLASEN

Secretária Municipal de Educação de
Ituporanga

¹ A gestão completa com as transições 2017-2020 encontra-se nos apêndices.





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



JONAS PUDEWELL

Prefeito de José Boiteux

ADEMAR DA CUNHA

Secretário Municipal de Educação de
José Boiteux

MARCELO ROCHA

Prefeito de Laurentino

NÉLIDA LAZZARI

Secretária Municipal de Educação de
Laurentino

MARCIONEI HILLESHEIM

Prefeita de Lontras

JEAN CARLOS GIELOW

Secretário Municipal de Educação de
Lontras

JOEL LONGEN

Prefeito de Petrolândia

JANELITO ROMAR PASSOLD

Secretário Municipal de Educação de
Petrolândia

SERGIO LUIZ PAISAN

Prefeito de Mirim Doce

ELAINE T.C. BORGHESAN

Secretária Municipal de Educação de
Mirim Doce

JOEL LONGEN

Prefeito de Petrolândia

ROSEMERE SCHEIDT SCHMITT

Secretária Municipal de Educação de
Petrolândia

OSCAR GUTZ

Prefeito de Pouso Redondo

JAKQUELINE AP. POLEZA

Secretária Municipal de Educação de
Pouso Redondo

NELSON VIRTUOSO

Prefeito de Presidente Getúlio

PAULO CESAR LONGE

Secretário Municipal de Educação de
Presidente Getúlio

ISAMAR DE MELO

Prefeito de Presidente Nereu

ANA PAULA PRIM

Secretária Municipal de Educação de
Presidente Nereu

RODRIGO PREIS

Prefeito de Rio do Campo

ADRÉA GIOVANA LEITE

ANDREANI

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Campo

HUMBERTO PESSATTI

Prefeito de Rio do Oeste

DEISI CRISTINA B. FELIX LEITE

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Oeste

**JOSÉ EDUARDO ROTHBARTH
THOMÉ**

Prefeito de Rio do Sul

JANARA AP. MAFRA

Secretária Municipal de Educação de
Rio do Sul





**SOLANGE AP. BITENCOURT
SCHLICHTING**

Prefeito de Salete

VALQUIRIA SCHWARZ
Prefeito de Santa Terezinha

ALMIR RENI GUSKI
Prefeito de Taió

GEOVANA GESSNER
Prefeita de Trombudo Central

ODILMAR DE SOUZA
Prefeito de Vidal Ramos

BENTO FRANCISCO SILVY
Prefeito de Vitor Meireles

CESAR PANINI
Prefeito de Witmarsum

JOANA DE JESUS DEMORI
Secretária Municipal de Educação de
Salete

ILISIANE KUCHLER
Secretária Municipal de Educação de
Santa Terezinha

JOÃO TADEU CORREA
Secretário Municipal de Educação de
Taió

MARCIA GISELE SALVADOR
Secretária Municipal de Educação de
Trombudo Central

GUISELA BACKES BURG
Secretária Municipal de Educação de
Vidal Ramos

ALINE N. MASOTI
Secretário Municipal de Educação de
Vitor Meireles

**SABRINA GRACIELA DA SILVA
SOARES**
Secretária Municipal de Educação de
Witmarsum

FICHA CATALOGRÁFICA

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

A479p

AMAVI

Proposta curricular da educação básica: municípios da região do Alto Vale do Itajaí / Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí. 2016.

2. ed.– Rio do Sul, SC: AMAVI, 2020.

797 p.

1. Educação básica. 2. Educação infantil. 3. Educação inclusiva. 4. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 5. Avaliação I. Título.

CDD 372.19
22. ed.

COORDENAÇÃO GERAL AMAVI
Tânia Moratelli





ORGANIZADOR GERAL
Vânio Cesar Seemann
Leila Oliveira Di Pietro (2020)

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Elisandra A. Giacomel

EDUCAÇÃO INFANTIL
Altino José Martins Filho
Fernanda Gonçalves
Gisele Gonçalves
Cris Regina Gambeta Junckes

ALFABETIZAÇÃO
Lourival José Martins Filho

LÍNGUA PORTUGUESA
Elisandra A. Giacomel

LÍNGUA ESTRANGEIRA
Elisandra A. Giacomel
Marileusa Carvalho

ARTES
Waleska Regina Becker Coelho De
Franceschi

EDUCAÇÃO FÍSICA
Gilmar José Alves de Carvalho
Sandra Ap. Nogueira

MATEMÁTICA
Carla Peres Souza
Jussara Brigo

CIÊNCIAS
Ilton Agostini Junior
Marcelo D'Aquino Rosa

HISTÓRIA
Carlos dos Passos Paulo Matias
Pedro Paulo Baruffi

GEOGRAFIA
Marcelo da Silva
Karina Rousseng Dal Pont

ENSINO RELIGIOSO
Lourival José Martins Filho
Simone Riske Koch

CONSULTORES/AUTORES

**PRESSUPOSTOS TEÓRICO-
METODOLÓGICOS**
Vânio Cesar Seemann

EDUCAÇÃO ESPECIAL
Rosângela Kittel





APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

Silvio Venturi
Presidente da AMAVI
Prefeito de Trombudo Central





PREFÁCIO 2016

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

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

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

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

Imbuídos dessa compreensão, a AMAVI, através da Coordenação de Educação, vem desenvolvendo há vários anos um amplo processo de estudos e discussões junto





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



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

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

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

A todos nós, sucesso nesta jornada!

Tânia Moratelli

Assessora Técnica de Educação e Desporto – AMAVI





PREFÁCIO 2020

Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, e no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que 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.

Em relação aos prazos, a referida resolução do Conselho Nacional de Educação estabeleceu que as adequações fossem feitas ao longo de 2018 para que, já em 2019, elas chegassem às salas de aula. O prazo máximo para a implementação foi definido para o início do ano letivo de 2020.

Como já sabido, a PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAI foi construída ao longo de dois anos (2015/2016) o que proporcionou a capacitação dos profissionais da rede de ensino da região da AMAVI e assim, foi aprovado e implementado os projetos:

- 1) “Capacitação para Implementação da Proposta Curricular da rede municipal de ensino do Alto Vale do Itajaí: discussão, elaboração e implementação de uma Educação Básica de qualidade social” (2017/2018);
- 2) “Avaliação: perspectivas e práticas facilitadoras para a implementação da BNCC” (2019/2020), ambos projetos em parceria firmada entre a Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Dessa forma, a Base Nacional Curricular Comum como “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” traz, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), um norte para a (re)estruturação dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Educativas dos municípios do Alto Vale do Itajaí. Além disso, contribuiu para as atualizações das propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos respectivos sistemas.

Ao definir as competências gerais, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade,





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se alinhada à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

O presente documento é resultado de um profundo trabalho de estudo, pesquisa e muito engajamento por parte de todos os Secretários de Educação que aceitaram o convite a esse desafio, para consolidar, assim, a Proposta Curricular da Região do Alto Vale do Itajaí.

Aqui parablenizo a todos pela iniciativa e propósito, por compreender que podemos construir uma educação pública de excelência e encerro essa apresentação com um pensamento que para mim, representa o que está em meu coração neste momento:

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho, pelo qual se pôs a caminhar. (Paulo Freire)

E a jornada continua...

Tânia Mara Rocha Moratelli
Assessora Educacional AMAVI





LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUADRO 2 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

QUADRO 3 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

QUADRO 4 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

QUADRO 5 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

QUADRO 6 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

QUADRO 7 - CAMPOS DE ATUAÇÃO DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

QUADRO 8 - DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE LEITURA

QUADRO 9 - DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

QUADRO 10 - DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE ORALIDADE

QUADRO 11 – DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

QUADRO 12 – LÍNGUA PORTUGUESA 1º AO 5º ANO

QUADRO 13 – LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

QUADRO 14 – LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

QUADRO 15 – LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

QUADRO 16 – LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

QUADRO 17 - LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO

QUADRO 18 – LÍNGUA PORTUGUESA: 6º AO 9º ANO

QUADRO 19 – LÍNGUA PORTUGUESA 6º ANO

QUADRO 20 – LÍNGUA PORTUGUESA 7º ANO

QUADRO 21 – LÍNGUA PORTUGUESA 8º ANO

QUADRO 22 – LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO

QUADRO 23 – LÍNGUA INGLESA – 1º ANO

QUADRO 24 – LÍNGUA INGLESA – 2º ANO

QUADRO 25 – LÍNGUA INGLESA – 3º ANO

QUADRO 26 – LÍNGUA INGLESA – 4º ANO

QUADRO 27 – LÍNGUA INGLESA – 5º ANO

QUADRO 28 – LÍNGUA INGLESA – 6º ANO





-
- QUADRO 29 – LÍNGUA INGLESA – 7º ANO
QUADRO 30 – LÍNGUA INGLESA – 8º ANO
QUADRO 31 – LÍNGUA INGLESA – 9º ANO
QUADRO 32 – SUGESTÕES DE GÊNEROS LITERÁRIOS
QUADRO 33 – ARTE - 1º ANO
QUADRO 34 – ARTE - 2º ANO
QUADRO 35 – ARTE - 3º ANO
QUADRO 36 – ARTE - 4º ANO
QUADRO 37 – ARTE - 5º ANO
QUADRO 38 – ARTE - 6º ANO
QUADRO 39 – ARTE - 7º ANO
QUADRO 40 – ARTE - 8º ANO
QUADRO 41 – ARTE - 9º ANO
QUADRO 42 - SÍNTESE DAS FUNÇÕES AVALIATIVAS E SUAS CARACTERÍSTICAS
QUADRO 43 - OBJETOS DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA 1º E 2º CICLOS
QUADRO 44 - OBJETOS DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA 3º E 4º CICLOS
QUADRO 45 - EDUCAÇÃO FÍSICA/BRINCADEIRAS E JOGOS – 1º CICLO
QUADRO 46 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTES – 1º CICLO
QUADRO 47 - EDUCAÇÃO FÍSICA/GINÁSTICA – 1º CICLO
QUADRO 48 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ DANÇAS – 1º CICLO
QUADRO 49 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ BRINCADEIRAS E JOGOS – 2º CICLO
QUADRO 50 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTES – 2º CICLO
QUADRO 51 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ GINÁSTICAS – 2º CICLO
QUADRO 52 - EDUCAÇÃO FÍSICA/DANÇAS – 2º CICLO
QUADRO 53 - EDUCAÇÃO FÍSICA/LUTAS – 2º CICLO
QUADRO 54 - EDUCAÇÃO FÍSICA/BRINCADEIRAS E JOGOS – 3º CICLO
QUADRO 55 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTES – 3º CICLO
QUADRO 56 - EDUCAÇÃO FÍSICA/GINÁSTICA – 3º CICLO
QUADRO 57 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ DANÇAS – 3º CICLO
QUADRO 58 - EDUCAÇÃO FÍSICA/LUTAS – 3º CICLO
QUADRO 59 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – 3º CICLO
QUADRO 60 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ESPORTES – 4º CICLO
-





-
- QUADRO 61 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ GINÁSTICAS – 4º CICLO
- QUADRO 62 - EDUCAÇÃO FÍSICA/DANÇAS – 4º CICLO
- QUADRO 63 - EDUCAÇÃO FÍSICA/LUTAS – 4º CICLO
- QUADRO 64 - EDUCAÇÃO FÍSICA/ PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – 4º CICLO
- QUADRO 65 - MATEMÁTICA – 1º ANO
- QUADRO 66 - MATEMÁTICA – 2º ANO
- QUADRO 67 - MATEMÁTICA – 3º ANO
- QUADRO 68 - MATEMÁTICA – 4º ANO
- QUADRO 69 - MATEMÁTICA – 5º ANO
- QUADRO 70 - MATEMÁTICA – 6º ANO
- QUADRO 71 - MATEMÁTICA – 7º ANO
- QUADRO 72 - MATEMÁTICA – 8º ANO
- QUADRO 73 - MATEMÁTICA – 9º ANO
- QUADRO 74 - CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E SOCIEDADE
- QUADRO 75 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 1º ANO
- QUADRO 76 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 2º ANO
- QUADRO 77 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 3º ANO
- QUADRO 78 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 4º ANO
- QUADRO 79 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 5º ANO
- QUADRO 80 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 6º ANO
- QUADRO 81 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 7º ANO
- QUADRO 82 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 8º ANO
- QUADRO 83 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 9º ANO
- QUADRO 84 - TEMAS TRANSVERSAIS PARA CIÊNCIAS DA NATUREZA POR ANOS
- QUADRO 85 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE PROVA E SUAS DIFERENÇAS
- QUADRO 86 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA E SUAS DIFERENÇAS.
- QUADRO 87 - EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES À DINÂMICA REALIZADA
- QUADRO 88 - HISTÓRIA 1º ANO
- QUADRO 89 - HISTÓRIA 2º ANO
- QUADRO 90 - HISTÓRIA 3º ANO
- QUADRO 91 - HISTÓRIA 4º ANO
- QUADRO 92 - HISTÓRIA 5º ANO





QUADRO 93 - HISTÓRIA 6º ANO

QUADRO 94 - HISTÓRIA 7º ANO

QUADRO 95 - HISTÓRIA 8º ANO

QUADRO 96 - HISTÓRIA 9º ANO

QUADRO 97 - PROJETO INTEGRADOR DE HISTÓRIA PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 1ª A 5ª ANO

QUADRO 98 - TEMAS TRANSVERSAIS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 1ª A 5ª ANO

QUADRO 99 - PROJETO INTEGRADOR DE HISTÓRIA PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 6ª A 9ª ANO

QUADRO 100 - TEMAS TRANSVERSAIS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 6ª A 9ª ANO.

QUADRO 101 - GEOGRAFIA - 1º ANO

QUADRO 102 - GEOGRAFIA - 2º ANO

QUADRO 103 - GEOGRAFIA - 3º ANO

QUADRO 104 - GEOGRAFIA - 4º ANO

QUADRO 105 - GEOGRAFIA - 5º ANO

QUADRO 106 - GEOGRAFIA - 6º ANO

QUADRO 107 - GEOGRAFIA - 7º ANO

QUADRO 108 - GEOGRAFIA - 8º ANO

QUADRO 109 - GEOGRAFIA - 9º ANO

QUADRO 110 - TEMAS TRANSVERSAIS DOS ANOS INICIAIS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI.

QUADRO 111 - TEMAS TRANSVERSAIS PARA OS ANOS FINAIS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI.

QUADRO 112 - ENSINO RELIGIOSO - 1º ANO

QUADRO 113 - ENSINO RELIGIOSO - 2º ANO

QUADRO 114 - ENSINO RELIGIOSO - 3º ANO

QUADRO 115 - ENSINO RELIGIOSO - 4º ANO

QUADRO 116 - ENSINO RELIGIOSO - 5º ANO

QUADRO 117 - ENSINO RELIGIOSO - 6º ANO

QUADRO 118 - ENSINO RELIGIOSO - 7º ANO

QUADRO 119 - ENSINO RELIGIOSO - 8º ANO

QUADRO 120 - ENSINO RELIGIOSO - 9º ANO

QUADRO 121 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO A PARTIR DA BNCC





LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Mapa conceitual da avaliação da aprendizagem
- Figura 2: Concepção de Avaliação Formativa com base na BNCC
- Figura 3: Avaliação Formativa
- Figura 4: Diversas concepções amarradas à palavra avaliação, representando a polissemia do termo.
- Figura 5: Desenho de relato
- Figura 6: Estrutura de avaliações
- Figura 7: Exemplos de critérios para questões avaliativas
- Figura 8: Mapa mudo Brasil.
- Figura 9: Mapa mental
- Figura 10: Prova 7º ano
- Figura 11: Relação do processo de Ensino, Aprendizagem e Avaliação
- Figura 12: Operações da Avaliação Formativa
- Figura 13: Fluxograma do percurso formativo
- Figura 14: Exemplo de Exercício em estações por rotação





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
1. ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA AMAVI PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: MELHORIA CONTÍNUA.....	29
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	34
2.1 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO.....	34
2.1.1 A Educação Básica e a formação integral.....	35
2.1.2 A organização da Educação Básica brasileira: os marcos legais.....	37
2.1.3 Educação e sociedade: sensibilidades, reconhecimentos e confrontações.....	41
2.1.4 A formação integral e o direito à aprendizagem.....	51
2.2 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	57
2.2.1 Igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem.....	58
2.2.2 Fortalecimento da educação integral.....	59
2.2.3 A infância como categoria social relevante da Educação Básica.....	59
2.2.4 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: atores sociais competentes.....	60
2.2.5 As relações como eixo central do processo educativo na Educação Básica.....	61
2.2.6. O EDUCAR e o CUIDAR como dimensões indissociáveis das práticas pedagógicas.....	62
2.2.7 A reorganização dos tempos e espaços educativos.....	63
2.2.8 A aprendizagem como foco principal das práticas pedagógicas.....	64
2.2.9 A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã.....	64
2.2.10 Promover o letramento multimidiático.....	65
2.2.11 A formação e a valorização dos profissionais da Educação Básica.....	67
2.2.12 Democratização da gestão político-pedagógica.....	68
2.2.13 Promoção da educação das relações étnico-raciais.....	70
2.2.14 Valorização da cultura local como forma de acessar a cultura global.....	71
2.3 OS SUJEITOS E SEUS DIFERENTES PERCURSOS FORMATIVOS: A CRIANÇA, O ADOLESCENTE, O JOVEM, O ADULTO E O IDOSO.....	72
2.3.1 A criança.....	73
2.3.2 O adolescente e o jovem.....	76
2.3.3 O adulto e o idoso.....	80
2.4 CONHECIMENTO, PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES.....	82
2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATRIZ CURRICULAR.....	88
2.5.1 O planejamento e a avaliação: aproximações conceituais.....	89
3. PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93





3.1	CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	96
3.2	NÚCLEOS DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE.....	99
3.3	O CUIDADO E EDUCAÇÃO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	104
3.4	A BRINCADEIRA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE.....	109
3.5	ROTINAS E VIDA COTIDIANA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	113
3.6	AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	117
3.7	O PROTAGONISMO COMPARTILHADO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE.....	119
3.8	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE.....	121
3.9	PLANEJAMENTO.....	122
3.10	A OBSERVAÇÃO.....	122
3.11	O REGISTRO.....	123
3.12	Avaliação na Educação Infantil: Abordagem da Avaliação de Contexto.....	124
3.13	DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ (AMAVI, 2016) e A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL, 2017)	141
	3.13.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo da Educação Infantil	146
	3.13.2 Campos de Experiências para Cada Grupo de Crianças.....	148
4.	ENSINO FUNDAMENTAL: UMA TRAJETÓRIA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO MÉDIO.....	155
	4.1 AS COMPETÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	157
	4.2 AS COMPETÊNCIAS DAS ÁREAS.....	158
	4.3 AS COMPETÊNCIAS DOS COMPONENTES CURRICULARES.....	158
	4.4 A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	159
5.	ALFABETIZAÇÃO.....	169
	5.1 PONTOS DE PARTIDA.....	169
	5.2 ALFABETIZAÇÃO - OLHARES TEÓRICOS.....	170
	5.3. ALFABETIZAÇÃO - OLHARES METODOLÓGICOS.....	173
	5.4 AINDA COMPARTILHANDO.....	178
6.	ÁREA DE LINGUAGENS: PENSANDO A COMUNICAÇÃO INTEGRADA.....	180
7.	LÍNGUA PORTUGUESA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	181
	7.1 AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS FACILITADORAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA BNCC - LÍNGUA PORTUGUESA.....	273
8.	O INGLÊS NUMA PERSPECTIVA GLOBAL.....	280





8.1 A LÍNGUA INGLESA E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO FRENTE A BNCC.....	319
8.1.1 A Avaliação como Instrumento Pedagógico.....	320
8.1.2 Funções da Avaliação.....	323
8.1.3 Instrumentos de Avaliação.....	324
9. O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	327
9.1 AVALIAÇÃO EM ARTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	397
9.1.1 Perspectivas, propostas e instrumentos avaliativos para as Artes.....	402
10. EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ALÉM DO MOVIMENTO CORPORAL.....	408
10.1 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	449
10.1.1 Concepção de Avaliação na Proposta da AMAVI.....	450
10.1.2 Práticas Avaliativas na Educação Física escolar.....	453
10.1.3 Avaliação no processo de formação para competências.....	455
11. A MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	458
11.1 AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS FACILITADORAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	559
11.1.1 Reflexões sobre as habilidades e suas influências sobre os atos de planejar e avaliar.....	562
11.1.2 O desdobramento das habilidades para promover a unidimensionalidade.....	565
12. O ESTUDO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES.....	567
12.1 AVALIAÇÃO NO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA INVESTIGAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ, SC.....	602
12.1.1 Procedimentos Metodológicos.....	604
12.1.2 Análise e discussão dos resultados.....	605
13. ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: O INDIVÍDUO, A SOCIEDADE E O AMBIENTE	609
14. HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES E HISTÓRIA NA SALA DE AULA.....	611
14.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	668
14.1.1 Perspectivas e instrumentos avaliativos para a História no Ensino Fundamental.....	672
15. DO LOCAL AO GLOBAL – UMA GEOGRAFIA MAIS VIVA NA VIDA DOS ESTUDANTES DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ.....	679
15.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	706
15.1.1 Perspectivas e instrumentos avaliativos para a Educação Geográfica no Ensino Fundamental.....	710
16. ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	717
16.1 PONTOS DE PARTIDA.....	717





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



16.2 DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLHIDA.....	720
16.3 ENSINO RELIGIOSO: SABERES E FAZERES.....	721
16.4 AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	738
17. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	748
17.1 ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS.....	748
17.2 DIFERENÇA E DIVERSIDADE: DESLOCAMENTOS CONCEITUAIS NECESSÁRIOS.....	751
17.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO.....	753
17.4 ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	754
17.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	755
17.6 O PROFISSIONAL DE APOIO.....	756
17.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	756
18. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	758
APÊNDICE.....	796





INTRODUÇÃO

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

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

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

Desse modo, o documento foi organizado em dezoito seções, sendo que a primeira seção contextualiza a demanda de atualização desta Proposta e as principais trajetórias realizadas.

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





ensino e aprendizagem, organização dos tempos e espaços educativos, bem como a gestão pedagógica das práticas curriculares.

A terceira seção, denominada *Proposta curricular para a Educação Infantil*, faz a contextualização do percurso histórico da Educação Infantil e apresenta os núcleos de convivência da ação pedagógica, destacando-se: o cuidado e a educação, a brincadeira, as rotinas e vida, a múltiplas linguagens, o protagonismo compartilhado e a documentação pedagógica. Ademais, são destacados aspectos atinentes ao planejamento, observação, registro e avaliação no contexto da Educação Infantil, mais especificamente, nas creches e pré-escolas.

A quarta seção, com o título *Ensino Fundamental: uma trajetória entre a Educação Infantil e o Ensino Médio* busca reforçar a etapa do Ensino Fundamental e apresentar as competências Gerais da Educação Básica, das áreas e dos Componentes Curriculares, bem como a perspectiva da avaliação no Ensino Fundamental.

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

A sexta seção, intitulada *Área de Linguagens: Pensando a comunicação integrada* traz uma explicação da estrutura das competências desta área na BNCC e sua relação com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Artes.

A sétima seção, denominada *Língua Portuguesa: uma nova perspectiva para o ensino da Língua Materna*, suscita as discussões sobre os marcos conceituais atinentes ao ensino da Língua Portuguesa, destacando-se os seus objetivos centrais e sua progressão nos diferentes anos escolares do Ensino Fundamental. Nesta seção é destacada a articulação do ensino da língua portuguesa com os campos de atuação da mesma, ou seja, campo cotidiano, literário, político-cidadão e o campo investigativo. Por fim, são apresentadas as práticas de linguagens e suas respectivas habilidades, do primeiro ao nono ano, dialogando com as questões fundamentais do processo avaliativo.

A oitava seção, intitulada *O inglês numa perspectiva global*, suscita discussões sobre os marcos conceituais, legais e metodológicos que fundamentam o ensino da





língua inglesa no Ensino Fundamental e, a partir disso, apresenta conhecimentos a serem trabalhados e avaliados em cada um dos anos escolares.

A nona seção, denominada *O ensino de Arte na contemporaneidade: desafios e possibilidades*, aborda os marcos legais, conceituais e metodológicos referentes ao ensino de Artes no Ensino Fundamental, considerando as diferentes linguagens: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Além disso, são apresentados os objetos do conhecimento, as habilidades e respectivos descritores de cada uma das linguagens, nos diferentes anos da escolarização do Ensino Fundamental e a relação com a avaliação.

A décima seção, intitulada *Educação Física: uma proposta curricular para além do movimento corporal*, apresenta as discussões atinentes às práticas corporais constitutivas dos sujeitos e, como tais, a serem trabalhadas no âmbito da educação escolar através da Educação Física, buscando superar concepções desportivistas. A seção considera os diferentes percursos formativos e geracionais, referenciando as unidades temáticas aos objetos do conhecimento e respectivas práticas a serem priorizadas em cada um dos anos/ciclos da escolarização no Ensino Fundamental, bem como pontos importantes do processo avaliativo.

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

A décima segunda seção, intitulada *O estudo das Ciências Naturais no Ensino Fundamental: desafios e oportunidades*, apresenta os marcos conceituais afetos à ciência, à tecnologia e à sociedade que perpassam o ensino das ciências da natureza, situando o papel político deste ensino no processo de formação integral dos estudantes, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento da criticidade, do domínio do conhecimento científico – com seus métodos, técnicas e linguagens - e da compreensão do mundo para nele atuar de forma efetiva e cidadã. Nessa relação, considerando as





unidades de conhecimento próprias desta área do conhecimento, são definidos os objetos do conhecimento e habilidades em cada um dos anos escolares do Ensino Fundamental, com as consequentes balizas para se (re)pensar e (re)construir as práticas curriculares e o processo avaliativo.

A décima terceira seção, denominada de Área das Ciências Humanas: o indivíduo, a sociedade e o ambiente, apresenta a inter-relação entre geografia e história nas competências da área.

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

A décima quinta seção, denominada *Do local ao global – uma Geografia mais viva na vida dos estudantes da região do Alto Vale do Itajaí*, aborda a contextualização histórica do ensino da Geografia no processo de escolarização, suas principais tendências epistemológicas, o destaque do seu objeto de conhecimento precípuo e, por conseguinte, o seu lugar curricular no processo de formação integral dos estudantes. Destarte, considerando os objetivos centrais no ensino desta área do conhecimento, são apontados os eixos de trabalho nos diferentes anos Ensino Fundamental e os principais aspectos balizadores da gestão das práticas curriculares relacionadas ao ensino e à avaliação da aprendizagem de Geografia.

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





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

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





1. ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA AMAVI PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: MELHORIA CONTÍNUA

Profa. Ma. Leila Oliveira Di Pietro²

Após a estruturação da Proposta Curricular da AMAVI, publicada em 2016, os profissionais da educação dos Municípios vinculados continuaram o processo de formação continuada através das capacitações, formações docentes e grupos de estudos e escritas sobre os processos educativos e também sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Em 2017, com a então homologação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e, em 2019, com a publicação da Proposta Curricular de Santa Catarina, apresentou-se um cenário favorável para a atualização da Proposta Curricular da AMAVI. Todas essas trajetórias contribuíram para consolidar a perspectiva educativa que ora se apresenta neste documento colaborativo e constitutivo da realidade da região.

Ao mesmo tempo que se entende a importância de atualizar termos e aspectos já consolidados na BNCC, havia a necessidade de avançar na discussão para uma dimensão educativa complexa e, ainda, muito a ser estudada: a avaliação. No período de 2019 e início de 2020 o grupo avançou, estabelecendo relações entre a Proposta Curricular, a BNCC e o Processo Avaliativo.

Com esse movimento foi possível ter subsídios para atualizar aspectos desta proposta, de forma que a mesma ainda mantivesse o trabalho colaborativo e deliberativo, e, também, trouxesse alguns avanços em relação aos documentos e normativas atuais.

Compreende-se que, pelo caráter amplo e o trabalho intenso já realizado na proposta, essa atualização agrega apenas alguns aspectos, por isso decidiu-se por manter os consultores anteriores, tecendo uma escrita que complementasse e/ou

2 Possui graduação em Pedagogia (2005), habilitação séries iniciais e supervisão escolar e mestrado em Educação (2008) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como pedagoga estadual para a Formação Inicial e Continuada e Educação Técnica de Nível Médio para o Departamento Regional do Senac/SC (Serviços de Aprendizagem Comercial de Santa Catarina). Tem experiência na área de Educação, com atuação nos temas: tecnologia de comunicação digital e transposições didáticas, formação de professores, competências e neurociências. Na formação de professores atua desde 2010 no Programa Conexão Senac com os professores de diversas secretarias de educação. Desses temas, possui ênfase em educação, desenvolvimento de competências e avaliação por indicadores, por meio da qual articula sua formação acadêmica com sua área de atuação.





dialogasse com a estrutura existente. Quando houve a mudança do consultor do componente curricular atualizado, optou-se por acrescentar o nome do novo consultor da mesma forma que houve acréscimos nos textos, de maneira a preservar o caminho percorrido e possibilitar novos horizontes.

Em alguns textos, foi necessário modificar algumas expressões ou termos, como exemplo, o reforço a expressão “componente curricular”, que traz uma perspectiva de que as ciências não são isoladas e fragmentadas no processo de aprendizagem, mas compõe áreas de atuação, assim como compõe uma estrutura curricular. O movimento de interdisciplinaridade ganha força e se materializa nos termos e expressões adaptados. No entanto, enquanto processo, é importante perceber que, as interpretações desses conceitos podem promover uma outra fragilidade, a de diminuir a valorização dos componentes curriculares, entendendo que as áreas podem ser trabalhadas de forma generalista.

Esta proposta generalista, ao invés de integrar, estimula um olhar superficial de algumas ciências que não estão contempladas na formação de um profissional, ou seja, um professor de geografia não possui ampla formação para trabalhar as áreas de ciências humanas como um todo, tendo em vista que seu olhar de história é circunscrito aos impactos geográficos e vice-versa. O que tem que ser feito é um planejamento colaborativo que permita ações integradas ao mesmo tempo que traga a contextualização das ciências em suas especificidades e permita avaliações processuais colaborativas e não uma nova fragmentação.

O conceito de competências também tem um caráter polissêmico pois, ao mesmo tempo que pode trazer avanços ao pensar no ser humano em sua totalidade, inspira cuidados para que o processo de responsabilização do indivíduo ou instrumentalização dos conhecimentos não ocorra.

Desde as abordagens do conceito de competências (Almeida, 2005) sua definição estava alicerçada na dualidade entre *hard* e *soft*, anglo-saxônica e/ou no entendimento que são processos cognitivos, de saber fazer (*savoir-faire*) e saber ser (*savoir-être*) que são acionados em um processo de aprendizagem.

Ao compreender competências como a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para um desempenho eficiente e eficaz das atividades, (PERRENOUD, 2000) deve-se assumir que não se trata de uma visão pragmática, mas de compreender a teoria com vínculo na realidade do





indivíduo e da sociedade. Consiste, também, em analisar a tomada de decisão do estudante frente a uma determinada situação-problema como objeto de avaliação, ao invés de utilizar as competências para verificar ou aferir qualidade ao estudante.

A inserção do termo habilidades também deve ser contextualizado, porque traz uma tendência internacional de educação, contudo, competências e habilidades, muitas vezes são confundidas como sinônimos. Enquanto é possível automatizar funções básicas no desenvolvimento de uma habilidade e enquanto há diferentes dimensões de habilidades, a competência pressupõe a articulação destas dimensões em uma ação. Habilidades analíticas, sociais, organizativas etc. (COLL, 2000) são hoje, partes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e podem ser mobilizadas de forma mecânica ou articulada no desenvolvimento das competências. Na proposta curricular estas também são indicadas, porém é no planejamento docente que sua intencionalidade se concretiza, na escolha das metodologias adotadas, na colaboração estabelecida entre professores; entre professores e alunos; e entre alunos e alunos e, fundamentalmente, no posicionamento avaliativo adotado.

Os objetos de conhecimento também são uma mudança conceitual. Enquanto objeto, o documento traz temas a serem pesquisados, estudados e mobilizados à luz de uma problemática, ao invés de conteúdos que serão “passados em aula”. Entende-se, desta forma, que é possível descrever mais os objetos de conhecimento, principalmente quando se trata de componentes curriculares muito amplos ou com complexidades específicas, todavia eles são um norte para o currículo mobilizado, não uma lista de conhecimentos a serem verificados, na lógica de uma educação bancária.

É possível observar também que, além dos termos e expressões da BNCC, atualizados neste documento, alguns componentes curriculares trazem especificidades próprias de sua natureza e por isso os consultores buscaram apresentar estas informações ou as adaptaram para preservar o trabalho já realizado na versão da proposta de 2016.

A **Educação Infantil** trouxe uma particularidade, tendo em vista que o documento não trazia os conceitos de campos de experiência e direitos de aprendizagem e, por isso, sua atualização ocorreu em um subcapítulo, em volta da reflexão acerca dos significados e relações estabelecidas com a proposta original e com as terminologias atuais.

Tendo em vista que, alguns componentes estão atrelados a áreas e, estas por sua vez, possuem características próprias, mas preservam também a identidade do





componente, optou-se por fazer um capítulo único sobre o Ensino Fundamental e suas áreas, para que não houvesse a alteração dos capítulos existentes de cada componente.

No componente **Língua Portuguesa** as práticas de Linguagem alicerçam a construção do conhecimento com as habilidades, além de apresentar os quadros inter-relacionais que ampliam a reflexão sobre o uso da língua, já em **Ciências da Natureza** foi uma união entre as habilidades da BNCC e o processo colaborativo com os professores da AMAVI. No **Ensino Religioso**, os objetivos são as habilidades, ligadas com outras mais detalhadas, conforme a demanda da Unidade Temática apresentada na BNCC e outras ainda trazidas pelo consultor. Como o Ensino Religioso não tinha sido inserido no início da base com tabelas específicas, as informações coletadas para a elaboração dos quadros foram: o documento original da proposta da AMAVI (2016), o documento homologado da BNCC (2017), as discussões e debates na capacitação sobre avaliação da aprendizagem com os municípios (2019-2020) e a Proposta Curricular de SC (2019). A Proposta Curricular de SC traz subsídios para a atualização como um todo, porém apenas como pano de fundo, pois os principais atores contemplados foram os professores da AMAVI.

As atualizações que apenas inseriram dados da BNCC também exigiram uma análise de como os mesmos iriam compor o trabalho anteriormente estruturado. Como em **Arte**, que foram inseridas as habilidades, mas que exigiu uma análise sistemática para esta organização, assim como seu detalhamento em descritores, **Geografia** que analisou as habilidades da primeira proposta e as adaptou e **Educação Física** que inseriu as habilidades e atualizou os ciclos.

Em **História** foram mantidas as habilidades da BNCC com o detalhamento dos conhecimentos privilegiados, juntamente com as inserções apresentadas no documento inicial pelos professores da AMAVI para compor o desenvolvimento das habilidades em sala, atendendo aos aspectos da realidade local.

Em **Matemática** optou-se por subdividir cada habilidade em habilidades desdobradas, denominadas descritores, para que fosse possível acompanhar a aprendizagem e permitir a avaliação processual.

Em **Língua Inglesa** foram elaboradas habilidades nos anos iniciais, já que estes não são contemplados na BNCC, sendo que nos anos finais as habilidades estão evidenciadas conforme a base.





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



Analisando que a tabela tem caráter mais quantitativo, foram renomeadas todas as informações que estavam em tabelas para quadros, por representar mais enfaticamente as questões qualitativas e estabelecidas uma numeração única. Além disso, implementou-se tarjetas indicativas de quadros dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, facilitando a leitura e gestão nas Escolas, principalmente para aquelas que não trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental.

Em todos capítulos alterados, observa-se que o trabalho principal é o de preservação da história da proposta, da trajetória construída e do momento configurado. Em educação sabemos que esse movimento é constante e que a caminhada sempre continua...





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

Profº. Me. Vânio Cesar Seemann³

2.1 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO

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

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

³ É Graduado em Pedagogia – Habilitação Orientação Educacional (FAED/UDESC). Especialista em Alfabetização (FAED/UDESC). Mestre em Educação, na linha *Educação, Comunicação e Tecnologia* (PPGE/FAED/UDESC). É Orientador Educacional de carreira na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, onde ocupou diversos cargos de Direção e Gerência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em currículo, política educacional, gestão educacional e educação integral. Coordena programas e projetos institucionais de educação integral e educação das relações étnico-raciais. Atuou como conselheiro titular no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Florianópolis e no Conselho Municipal de Política Cultural de Florianópolis. É formador de docentes no programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, nas modalidades presencial e à distância. Realiza assessoramento e consultorias a diferentes sistemas de ensino, em regime de cooperação técnica, nas questões relacionadas aos Planos Municipais de Educação, propostas curriculares e diretrizes curriculares para a Educação Básica. É membro pesquisador do OPE/PPGE/FAED/UDESC.





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

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

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

2.1.1 A Educação Básica e a formação integral

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

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





à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática.

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

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

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

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





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

2.1.2 A organização da Educação Básica brasileira: os marcos legais

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

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

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

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





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

Em relação ao Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, gratuito na escola pública e com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, sua finalidade é a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996, Art. 32).

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

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

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





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

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

A Educação do Campo constitui-se uma modalidade de educação, prevista no artigo 28 da LDB e regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, e Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Concebida como educação rural nestes dispositivos legais, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, além dos espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo⁴, mais do que um perímetro não-urbano, constitui-se como um campo de possibilidades que dinamizam e potencializam a ligação dos seres

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





humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana.

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

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

Nesta perspectiva, a proposta pedagógica da Escola do Campo deve contemplar a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, orientação sexual e etnia, tendo a sustentabilidade como um princípio fundamental e a pedagogia da alternância⁵ como concepção norteadora.

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

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

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





III - a **articulação** das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto. (Artigo 18) **Grifo nosso.**

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

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

2.1.3 Educação e sociedade: sensibilidades, reconhecimentos e confrontações

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

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

É nessa dimensão histórica e política que se insere a instituição educativa. Nesse cenário, o desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir o direito individual e universal à educação. O direito universal não é passível de ser analisado





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

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

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

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

Para que se engendrem processos pedagógicos comprometidos com a emancipação, a educação escolar deve se fundamentar na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na equidade, na pluralidade, na solidariedade e na





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

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

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

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

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





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

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

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

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





de Jovens e Adultos é imperativo lutar pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade/ano que geram nefastos resultados para os estudantes e a sociedade.

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

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

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

Por isso, nas instituições educativas, o processo educativo não pode reduzir-se a uma atitude parcial, fragmentada, descontextualizada, pautada exclusivamente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui, na verdade, a ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e a busca de soluções junto às famílias, aos órgãos do poder público e a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua totalidade. É essa concepção de educação integral que deve e precisa balizar a organização do trabalho didático das instituições educativas, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, há um ser humano em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e





de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (MOLL, 2012; BRANDÃO, 2012).

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

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

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

Reforça-se, assim, o entendimento de que a Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto e ao idoso de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as





etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que os cidadãos/estudantes possam progredir no mundo do trabalho e acessar aos níveis mais elevados do Sistema Nacional de Ensino brasileiro, configurando-se como instituição educativa de qualidade social. Nesse sentido, é elucidativo o que estabelece a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na Educação Básica a organização dos tempos educativos deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas dos componentes curriculares formais, quer no âmbito do Ensino Fundamental, da EJA, tampouco às rotinas padronizadas no âmbito da Educação Infantil. O itinerário formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes e orientações curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas diretrizes educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos estudantes e de suas comunidades (MOLL, 2012).





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

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

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

Assim, admite-se a ideia de que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embates entre sujeitos concretos, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. As políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (ARROYO, 2013; MOREIRA, 2007).

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes pesquisas e publicações. As políticas estão sempre em processo de “vir-a-ser”, sendo múltiplas as





leituras possíveis de serem realizadas também por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação e reinterpretação (BALL, 2001).

Considerando que vivemos na *sociedade da informação e do conhecimento*⁶, percebe-se a necessidade da integração das TIC com as práticas pedagógicas na Educação Básica. Com isso, tem-se a possibilidade de estimular e criar novos métodos didático-pedagógicos, capazes de promover aprendizagens significativas e significantes, fortalecendo o processo de socialização e de construção do conhecimento, teoricamente fundamentado e eticamente justifica. Isto porque o acesso ao conhecimento científico, na atualidade, exige das instituições educativas de Educação Básica o exercício da compreensão e valorização da ciência e da tecnologia, da infância ao longo de toda a vida, em busca da ampliação do domínio do conhecimento científico: uma das condições para o exercício da cidadania. O conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, como condição para que os sujeitos saibam se posicionar frente às mudanças e inovações que os atingem direta e indiretamente.

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

Nessa tarefa política, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios têm competências e responsabilidades das quais não podem eximir-se. A LDB, em seu artigo 11, estabelece que os Municípios incumbir-se-ão de “(...) organizar, manter e desenvolver

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





os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; (...)”. Nessa perspectiva, significa que os Municípios têm a tarefa político-pedagógica de construir suas propostas curriculares para que as respectivas instituições educativas e os profissionais da educação aclimatem suas práticas pedagógicas às políticas públicas nacionais curriculares de Educação Básica. E mais que isso, que se persiga com competência técnica, estética, política e ética⁷ a consolidação de uma escola pública de qualidade social, como já foi referido.

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

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

Considerando a pouca tradição e experiência no Brasil em processos de discussão e construção coletiva de propostas curriculares, fruto das marcas da colonialidade histórica que carregamos, se reconhece que essa é uma tarefa complexa, que exige estudo, pesquisa e diálogo para que se compartilhem princípios, diretrizes, orientações, conceitos, metodologias e formas de gestão curricular entre todos os atores que tecem, cotidianamente, as malhas curriculares das instituições educativas de Educação Básica, onde são formados os cidadãos na contemporaneidade.

2.1.4 A formação integral e o direito à aprendizagem

A educação integral vem assumindo lugar de relevo no âmbito das políticas educacionais voltadas à Educação Básica no Brasil, na atualidade. Para pensar e discutir a educação integral no âmbito da Educação Básica é imperativo remeter-se à ideia de formação humana, considerando seus contextos, textos e práticas. A formação humana,

⁷ A dimensão técnica diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos, os conceitos, os métodos e as técnicas e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os estudantes. A dimensão estética diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora. A dimensão política está relacionada à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. Por fim, a dimensão ética, refere-se à orientação da ação, fundada no princípio do respeito à solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 1988).





pelo seu caráter histórico e cultural, é polissêmica e polifônica, assumindo diferentes conceitos e desdobramentos em cada momento histórico, considerando-se as múltiplas determinantes históricas que lhe são imanentes. Por isso, é impossível conceber um sentido ou significado *ad aeternum*.

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

A ideia de formação humana surge de forma mais elaborada na expressão “Paideia”, ainda na Grécia antiga, no século IV a.C. A Paideia expressava a intencionalidade de formar no ser humano aquilo que era inerente à condição humana, ou seja, o espírito e a vida política. Estava concebida apenas para os cidadãos gregos e todas as atividades desenvolvidas estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento desta condição. As atividades ligadas ao trabalho e à transformação da natureza não eram consideradas porque essas atividades estavam destinadas aos homens de condição inferior (JAEGER, 2001). Destaca-se que a *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã beberam nas fontes da cultura grega clássica (PONCE, 1981; MANACORDA, 1996).

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

No Brasil, a educação integral está intimamente ligada ao movimento escolanovista, tendo em Anísio Teixeira seu maior expoente. O escolanovismo tinha caráter reformador e explicitava a necessidade de se reconstruir o sentido e o significado da escola numa sociedade de massas industrializadas, com foco desenvolvimentista e democrático. A escola ativa de John Dewey, com suas ideias, exerceu forte influência





sobre esse movimento. Dewey criticava o modelo fabril e burocrático, propondo um modelo escolar em que a vida estivesse dentro dela e não apenas preparando para a vida. Tinha a concepção de educação como um processo de reconstrução e reorganização das experiências, sobretudo, aquelas que criam sentidos e significados, ou seja, que se traduzem como conhecimento e que ampliam as possibilidades das experiências subsequentes. As experiências desenvolvidas em Salvador (BA) e Brasília (DF), nas décadas de 50 e 60 do século XX, respectivamente, com as escolas-classe e as escolas-parque, são exemplos significativos da concepção de Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2002, 2007, 2009).

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

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

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

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





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

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

Com base no exposto, entende-se que a educação integral enquanto política educacional comprometida com a qualidade, socialmente referenciada, tem o compromisso inalienável de promover a formação integral do ser humano, a formação *omnilateral* como diz Karl Marx (1997). Nessa esteira de discussão, os estudantes são concebidos em sua condição multidimensional (paradoxalmente múltiplo e uno), e é a partir dela que a educação deve ser desenvolvida, ou seja, transcender o mero acúmulo de informações, sem sentido e significado, ou mesmo a simplista conquista de indicadores de resultados num contexto de “performatividade” e “gerencialismo”, pautada no nefasto corolário do mercado, como discute com muita propriedade o autor Stephen Ball (2005).

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

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





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

Com Marx e seus adeptos, no século XIX, a ideia de formação humana é profundamente questionada. Ancorados na ideia estruturante de “práxis como unidade indissociável entre teoria e prática”, vão demonstrar que a objetividade e a subjetividade, a interioridade e exterioridade, o espírito e a matéria estão articulados entre si de forma intrínseca e recíproca, num constante movimento dialético. Portanto, é a práxis que constitui o ser humano e não a espiritualidade isoladamente, logo a realidade é a expressão desta atividade praxiológica e o ser humano concebido como um ser social. (MARX, 1995)

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

Portanto, pelo reconhecimento de que o ser humano está em constante movimento e desenvolvimento, produzindo conhecimento, ciência e tecnologia, a educação constitui-se um processo vital, um processo de humanização ou *omninizacão*. Neste prisma, a educação configura-se como toda ação ou esforço que os homens e mulheres realizam nas mais diversas formas, nos diferentes momentos históricos de suas vidas, influenciados pela cultura, no sentido de produzir sua condição humana, sua civilidade.





Assim, a educação acontece nos mais diversos espaços e momentos do cotidiano. Entretanto, pela complexidade do conhecimento e das relações sociais, a necessidade de mediações intencionalmente planejadas para o fim educativo fez-se necessária na caminhada histórica e a instituição educativa despontou como o espaço privilegiado para tanto, de modo que se assegure o encontro da biografia dos indivíduos com a biografia da humanidade, afinal é dever moral e histórico de cada geração, em cada tempo e lugar históricos, fazê-la. Portanto, a instituição educativa ergue-se como o espaço-tempo culturalmente organizado, onde o conhecimento deve ser socializado, problematizado, construído e (re)significado numa perspectiva reflexiva e emancipadora (FIGUEIRA, 1995; MOREIRA, 2011).

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

a educação e a aprendizagem não se limitam nem se reduzem às escolas, bibliotecas, livros, ou seja, aos “conteúdos”. Estão muito além, por várias razões. Aprendemos ao longo da vida e para além dos espaços e dos muros das instituições, em qualquer lugar e em qualquer momento, e junto a quem estiver disposto a partilhar. Se a escola e, em particular, o professor não participarem destes processos e não o entenderem, ficarão lamentavelmente à margem.

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

Diante do exposto, pensar a educação e, mais especificamente, a educação integral, essencial à produção da vida humana nos dias atuais, urge não perder de vista a





conjuntura em que se vive sob o risco de tornar a práxis político-pedagógica extemporânea.

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

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

2.2 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

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

Os **valores éticos** estão relacionados à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Para tanto, é primordial que as





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

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

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

Considerando esses valores, associam-se a eles as concepções basilares do direito à aprendizagem e da formação integral dos estudantes que convergem para as instituições educativas da Educação Básica. Além disso, o diálogo com as demandas e





necessidades educativas da sociedade contemporânea, o conjunto de leis, normas, políticas, planos e programas vigentes no âmbito da Educação Básica, assim como, os estudos, as discussões, as vivências e as trajetórias palmilhadas pelos diferentes sistemas de ensino são outros fatores balizadores nesse processo de discussão, sistematização e definição do firme compromisso com uma educação de qualidade social.

2.2.1 Igualdade de condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem

Para todos os cidadãos está assegurada a igualdade de direitos, tal como preconiza o Diploma Constitucional de 1988. Isso significa no caso do direito à Educação Básica, o reconhecimento de que a todos deve ser garantido o acesso à educação escolar, sem distinção de gênero, orientação sexual, cor, etnia, religião, classe social, nacionalidade, percurso geracional, condição física ou intelectual, entre outras. Além do acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições educativas configuram-se em direitos, o que exige a reorganização das práticas pedagógicas no sentido de que se valorizem e incentivem o protagonismo dos estudantes concebidos em sua integralidade, considerando suas diferenças culturais e individuais; a valorização dos conhecimentos locais e regionais, priorizando uma abordagem dialógica e intercultural; e o reconhecimento dos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem de cada estudante.

2.2.2 Fortalecimento da educação integral

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

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





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

2.2.3 A infância como categoria social relevante da Educação Básica

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

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

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

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

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

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização; ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar





seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

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

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





2.2.5 As relações como eixo central do processo educativo na Educação Básica

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

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

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

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

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

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





navegação e nesse jogo de relações o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua própria consciência e sua identidade.

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

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

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

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

2.2.7 A reorganização dos tempos e espaços educativos

Pensar e desenvolver uma proposta de educação integral para os estudantes - crianças, jovens, adolescentes, adultos ou idosos - exige a reorganização dos tempos e espaços educativos que afetam diretamente na qualidade das relações e mediações desenvolvidas no âmbito das práticas pedagógicas. Propor novos ambientes de aprendizagem, novas formas de atendimento, prover materiais e equipamentos didático-pedagógicos, além de tempos diferenciados para o desenvolvimento de atividades de





aprendizagem, considerando os diferentes itinerários formativos e percursos geracionais, é de fulcral importância.

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

2.2.8 A aprendizagem como foco principal das práticas pedagógicas

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

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

2.2.9 A elevação dos níveis de letramento e de participação cidadã





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

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

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

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

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

Numa sociedade onde a escrita e a leitura são fundamentais para a vida cidadã, é imperativo que os estudantes se alfabetizem e se letrem como condição de compreender a realidade, desvelando as relações que a engendram, percebendo as intencionalidades dos discursos que se articulam no cotidiano, entendendo os interesses e tensões que se





estabelecem, ampliando os seus repertórios culturais, construindo uma estética discursiva, tanto quanto reconhecendo a leitura como formas de lazer ou prazer.

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

2.2.10 Promover o letramento multimidiático

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

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

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

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





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

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

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

Com a perspectiva do letramento midiático, propõe-se o trabalho pedagógico com as diversas mídias como os livros, os jornais, as revistas, o rádio, o cinema, a televisão, o computador e o celular, assim como as suas linguagens que podem ser oral, escrita, imagética, audiovisual ou programação, tanto quanto seus diversos gêneros nas formas impressa, eletrônica ou digital. Com isso, o que se pretende é que professores e estudantes tornem-se usuários ativos de mídias e não apenas passivos, que transitem da condição de meros receptores para participantes, de consumidores para cidadãos emancipados. E, enquanto sujeitos emancipados, exerçam com ética e responsabilidade a liberdade de se comunicar e de se expressar por meio da internet, por exemplo, tanto quanto serem capazes de se proteger dos riscos que a mesma pode trazer para a sua vida cidadã.





2.2.11 A formação e a valorização dos profissionais da Educação Básica

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

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

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

Além disso, no mesmo dispositivo legal, assinala-se a importância dos profissionais da educação no processo educativo e a sua consequente valorização que impõe a construção de políticas de estímulo à profissionalização, à progressão da carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à jornada única, à melhoria das condições de remuneração, tanto quanto, a garantia de condições dignas de trabalho.

2.2.12 Democratização da gestão político-pedagógica





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

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

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

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

Segundo o autor, pode-se inferir que a gestão educacional não está dirigida à produção de mercadorias ou produtos, mas à formação plena de cidadãos, capazes de compreender e atuar na realidade, reconhecendo-se como agentes produtores de cultura e de conhecimento, capazes de se mobilizar por mudanças e transformações, sempre





que for necessário, considerando o bem comum, tanto quanto respeitar e conviver com o outro e com a natureza.

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

2.2.13 Promoção da educação das relações étnico-raciais

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

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

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





educativo, com intervenções pedagógicas distintas que contribuam para a construção de identidades positivadas.

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

2.2.14 Valorização da cultura local como forma de acessar a cultura global

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

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





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

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

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

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

Diante disto, é primordial pensar essas categorias geracionais a partir da relação entre a cultura e as formas de pensamento. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo e da corporeidade se dá ao longo da história dos sujeitos, informado e





alimentado pelos aparatos concretos e simbólicos, pelas formas de sentido e significação e pelas concepções de mundo oferecidas pelos grupos culturais em que se encontram imersos sendo, dialeticamente, produtos e produtores desta realidade. Desse modo, os sujeitos, a partir de seus singulares processos de desenvolvimento, criam e recriam a cultura através da relação interpessoal. Assim a diversidade se levanta como condição inerente à vida humana, pelo reconhecimento da existência das diferenças, o que possibilita a produção social de singularidades.

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

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

2.3.1 A criança

Falar sobre o a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e idoso de uma forma abstrata e universal, pode remeter a estereótipos, para concepções fechadas e rígidas, que acabam por desconsiderar a história e a cultura desses sujeitos, podendo ser conceituados por aquilo que de fato não o são. Dessa forma, a possibilidade de produzirmos processos pedagógicos para esses sujeitos, poderá contribuir muito mais para ampliar o quadro de exclusão e desigualdades educacionais, do que propriamente alavancar a formação integral destes sujeitos numa perspectiva emancipatória. Sendo assim, pensar e considerar os percursos geracionais são tarefas de grande valia no âmbito das políticas educacionais e, mais especificamente, no interior das propostas curriculares que fundamentarão a práxis educativa.

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





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

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

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

Segundo Zoia Prestes (2011, p. 03),

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

Assim, segundo a autora, referenciando-se na teoria histórico-cultural de desenvolvimento, diferentes "atividades-guias" são estabelecidas, considerando-se cada período do desenvolvimento infantil. A primeira atividade-guia no desenvolvimento dos bebês é a relação ativa com os adultos, com aqueles que estão ao seu redor, por meio da qual passa a conhecer o mundo. Ao alcançar maior independência, quando consegue por si mesmo pegar e manipular objetos, surge um conflito que gera uma nova atividade-guia. Assim, a criança não depende mais exclusivamente dos adultos para pegar e significar os





objetos; sua volição está dirigida em manipulá-los com autonomia e inicia o processo de separar a palavra do objeto, construindo generalizações. Em suas ações, um objeto qualquer pode metamorfosear-se em outro. Posteriormente, um novo conflito toma o lugar da simples vontade de manipular objetos, desejando fazer aquilo que os adultos fazem, participando diretamente do mundo dos adultos.

Desse modo, a criança inventa uma situação imaginária e brinca daquilo que gostaria de fazer na vida real. Por estar impedida de experienciar a situação real concreta, a criança inventa o faz-de-conta e os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário. Pode não haver o brinquedo, mas surge a brincadeira que, a partir dos 2 anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil. Assim,

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

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

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

Nessa esteira de discussão, a brincadeira de faz-de-conta se configura como campo de liberdade da criança e não deve ser limitada por tempos, espaços e objetos específicos. Reconhecer sua importância e potência no processo de desenvolvimento infantil é de fulcral importância, uma vez que as relações e as linguagens estão profundamente imbricadas na brincadeira e constituem-se vetor de desenvolvimento das “Funções Psíquicas Superiores”. Conseqüentemente, do desenvolvimento da consciência sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. No caso das crianças, é de suma importância considerar o que estabelece a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto





da Criança e do Adolescente (1989). Além disso, a incorporação da brincadeira, como prática social onde se elaboram e reelaboram as experiências e conhecimentos, é elemento estruturante na formação humana infantil, em especial, nas instituições educativas de Educação Infantil e, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

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

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

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

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

2.3.2 O adolescente e o jovem

Embora se reconheça que a adolescência e a juventude se constituam categorias sociais distintas, opta-se em discuti-las simultaneamente, para uma abordagem mais articulada e integrada a respeito, com profundos impactos no âmbito da Educação Básica, em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Parte-se do pressuposto de que a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano ou uma etapa intermediária entre a infância e a juventude. A adolescência é entendida como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do ser humano na atualidade. Desse modo, concebe-se como um momento da vida, carregado de sentido, de significados, com tensões e





contradições que forjam as identidades. Obviamente, estão associadas à adolescência as marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não constitui a adolescência um fato natural. (CLÍMACO, 1991; SANTOS 1996; LEVINSKY, 1996)

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

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

No que se refere aos jovens, embora alcancem um maior grau de autonomia em relação aos adultos, observa-se que suas identidades, tal como os adolescentes, encontram-se profundamente frágeis e fragmentadas, já que estão expostos e compelidos, de forma intensa, à lógica do mercado e à ideia da *política-vida* (BAUMAN, 2012). Ademais, transitam em diferentes grupos, transgridem as fronteiras dos territórios com a emergência das tecnologias da informação e da comunicação, o que confere a este grupo geracional um elevado patamar de heterogeneidade. Nesse sentido, admitindo que os meios de comunicação se constituem poderosos agentes na formação dos sujeitos, em especial dos jovens, Jesús Martin-Barbero (2014, p. 72) destaca:

[...] a partir deles configura-se hoje, de uma maneira mais explícita na percepção dos jovens, é a emergência de culturas que, como no caso dos musicais e audiovisuais, ultrapassam a adstrição territorial pela conformação de 'comunidades hermenêuticas', dificilmente compreensíveis [...]. Culturas que por estarem ligadas a estratégias do mercado transnacional da televisão, do disco e





do vídeo não podem ser subvalorizadas, no que elas implicam de novos modos de perceber e de operar a identidade. Identidades de temporalidades menos 'longas', mais precárias, dotadas de uma plasticidade que lhes permite amalgamar ingredientes que provêm de mundos culturais muito diversos e, portanto, atravessados por fortes discontinuidades em que convivem gestos atávicos, resíduos modernistas, ecletismos pós-modernos.

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

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

É de primordial importância reconhecer que os valores manifestos pelos adolescentes e jovens - que colidem com valores tradicionalmente valorizados pela sociedade, em especial pelos profissionais da educação e os pais e responsáveis - decorrem de que as aspirações e desejos dos adolescentes e jovens em relação à vida, o próprio futuro e a participação na sociedade, alteraram-se profundamente. Diante disso, é mister estabelecer diferentes formas de oferecer aos adolescentes e jovens as possibilidades de compartilhar contextos que dialoguem com suas expectativas, necessidades e volição.

Muito além de fases de transição, a adolescência e a juventude devem ser concebidas como períodos de vida, de construção e experimentação de possibilidades identitárias, transcendendo a ideia de uma fase de mera transição para a adultez. Sob esta lógica, as instituições educativas, através de seus profissionais da educação, precisam promover a reflexão, a investigação e a escuta como ferramentas indispensáveis para a compreensão das identidades e comportamentos de seus estudantes adolescentes e jovens que são produtos e produtores da diversidade das culturas dos grupos adolescentes e juvenis no interior da sociedade. Nesse sentido, é imperioso:





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

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

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

Diante disto, as instituições educativas que atendem adolescentes e jovens devem se configurar como espaços institucionais de encontro, reencontro e promoção de diálogos interculturais, assegurando a recepção positiva das singularidades, buscando abster-se da tarefa de conformar os membros dos diferentes grupos geracionais, pouco ou não escolarizados, aos padrões dominantes de desenvolvimento intelectual, afetivo, motor, linguístico, estético, dentre outros. É na adolescência e na juventude, referenciando-se na perspectiva histórico-cultural, que se encontra o tempo propício para se desenvolver o pensamento reflexivo com mais solidez.

2.3.3 O adulto e o idoso





No que se refere ao adulto, Filomena Souza (2010), em sua obra *O que é ser adulto? A sociologia da adultez*, argumenta que o adulto se confronta com múltiplos paradoxos, particularmente o “adulto híbrido” que vive entre o desejo de estar a cargo de instituições tutelares e a vontade de se lançar na vida segundo as suas próprias decisões. Ademais, o adulto e o idoso vivem e movem-se sobre os auspícios de diferentes paradigmas, o da “modernidade” e o da “modernidade avançada”, entre a representação do adulto padrão acabado e a do adulto inacabado, entre o idoso capaz e o idoso incapaz⁸, entre a vontade de mudar e o desejo de estabilidade. Nesse contexto, as decisões e posicionamentos do adulto dependem da capacidade deste de investigar, refletir e conhecer a si próprio e o meio social em que está inserido, das suas capacidades de gerir dificuldades e potencializar oportunidades de vida. Isso implica na discussão de “antigas certezas”, que além de ser um processo complexo e moroso provoca instabilidades. A revisão de dogmas e teorias, problematizando-os, escancarando-os, desfetichizando-os, pressupõe ir além de respostas diretas e lineares, assumindo uma posição protagonista e proativa.

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

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

Assim, pode-se inferir que o adulto reflexivo terá mais condições para lidar com os paradoxos de vida na modernidade avançada. Uma modernidade onde se acirram as exigências de especialização profissional e, concomitantemente, apela-se à flexibilidade no trabalho; onde se diversificam os modelos de relação conjugal e se ampliam os divórcios; onde se estimula, através da indústria cultural, o pragmatismo, o utilitarismo e o individualismo, mas também se dissemina a noção de pertença global. Desse modo,

⁸ Marilena Chauí, em apresentação ao livro de Ecléa Bosí, *Memória e sociedade* (1994), ilustra como muito propriedade a questão dolorosa da velhice no Brasil. “A função social do velho é lembrar e aconselhar [...] unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos. Sociedade que, diria Espinosa, “não merece o nome de Cidade, mas o de servidão, solidão e barbárie”, a sociedade capitalista desarma o velho, mobilizando mecanismos pelos quais oprime a velhice, destrói os apoios da memória e substitui a lembrança pela história oficial celebrativa. (p. 18)





problematizar sobre essas contradições e forças se constitui um desafio e uma necessidade no âmbito da educação voltada aos adultos e, acrescenta-se, aos idosos, já que nesse enfrentamento repousa a possibilidade concreta de compreensão da realidade e, a partir disso, posicionar-se.

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

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

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

2.4 CONHECIMENTO, PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES





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

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

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

Segundo o psicólogo russo, com o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, pode-se melhor compreender a efetividade da educação escolar na interação com as pessoas. Ou seja, se algo é apresentado ao sujeito no âmbito da “Zona de Desenvolvimento Real” e isto lhe é plenamente inteligível, significa que é uma informação que ele já domina, portanto, redundante. Se algo lhe é apresentado no âmbito da “Zona de Desenvolvimento Potencial”, portanto não inteligível de imediato, desconhecido, por assim dizer, não será capaz de compreender sozinho, ficando impossibilitado de construir o conceito, de atribuir sentido e significado, de desvelar as relações que são imanentes. Diante disto, a informação relevante ao processo de construção do conhecimento é aquela que se coloca entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ainda não consegue entender. É esse lugar/dimensão que configura a “Zona de Desenvolvimento Proximal” e, como tal, constitui-se o *locus* privilegiado onde o professor atuará, onde intencionalmente estabelecerá as mediações necessárias para mobilizar os mecanismos de pensamento e





de linguagem, articulando informações, linguagens e tecnologias adequadas, considerando-se, obviamente, o percurso geracional do estudante.

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

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

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

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





que, a escola decide o que faz, por que faz, para quem faz e o que deixa de fazer (MENEZES e ARAÚJO, 2015).

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

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

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

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

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





reverberam com muita intensidade sobre as diferentes etapas e modalidades que constituem a Educação Básica.

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

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

Assim, como se vê, a socialização dos sujeitos é um aspecto importante e o conhecimento a ser privilegiado no âmbito da Educação Básica é aquele que possibilita aos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas o empoderamento da vida, tendo como finalidade a emancipação. Para tanto, entender a realidade e a si mesmo, em suas múltiplas dimensões, é a razão primeira do conhecimento a ser privilegiado no âmbito do currículo das instituições educativas de Educação Básica.

Nessa perspectiva, é necessário partir da realidade imediata dos estudantes - com seus conhecimentos prévios, seus saberes, suas experiências e seus contextos territoriais e culturais- problematizando-a, no propósito de construir e reconstruir o conhecimento, com novos sentidos e significados, extrapolando aquilo que é imediato e muitas vezes “naturalizado”, pronto e acabado, num sentido mediato e universal, dinâmico e





potencializador da autonomia, da liberdade e da cidadania. Portanto, a reflexão é um elemento chave, constante para os estudantes e para os professores no interior das relações pedagógicas.

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

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

Nesta tessitura, as discussões sobre a interdisciplinaridade oferecem importantes contribuições, uma vez que pressupõem o diálogo entre os conceitos e metodologias entre as diferentes áreas do conhecimento, ultrapassando-as na busca de sentido e significados socialmente válidos, considerando as múltiplas dimensões dos indivíduos. Pela abordagem interdisciplinar, tem-se a emergência da transversalidade do conhecimento, onde a ação didático-pedagógica, pautada por uma *pedagogia problematizadora*⁹ e o estabelecimento de *redes de aprendizagem*, encontra terreno fértil¹⁰. Estes projetos ou redes de aprendizagem facilitam a organização coletiva e colaborativa do trabalho pedagógico e se expressam por meio de atitudes que pressupõem planejamento sistemático e integrado, onde é primordial a disposição para o diálogo, o exercício da fala e da escuta, a problematização, a busca de informações, a

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

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





troca e a o compartilhamento de saberes, vivências e conhecimentos, teoricamente fundamentados e eticamente justificados, na busca da construção de sentido ao que é proposto e vivido.

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

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

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

[...] a inter-relação - comunicação - educação é reconhecida como marco dos processos culturais em que o fenômeno comunicativo não se esgota numa visão maniqueísta da relação emissor-receptor, mas é reorientado a partir da valorização cultural dos sujeitos, de sua capacidade de interpretação e negociação dos sentidos sociais. Faz-se necessário, então, apontar o delineamento da relação entre cidadania e cultura, o qual se instaura e reforça a formação cidadã que queremos por essência.

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

Educar e cuidar de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em espaços públicos coletivos, no caso as instituições educativas de Educação Básica, diferencia-se





significativamente da educação que acontece em espaços privados, como a família, por exemplo. Portanto, assumir a educação e o cuidado como dimensões estruturantes do processo de educação formal, estabelece os contornos do exercício profissional docente no âmbito da Educação Básica.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MATRIZ CURRICULAR

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

Desse modo, a matriz curricular constitui-se no mecanismo em que se delimita e se representa o conhecimento, os conceitos essenciais, as atividades pedagógicas, além da alternativa operacional que subsidia a gestão político-pedagógica do currículo numa perspectiva democrática das instituições educativas (organização dos tempos e espaços educativos; provimento dos recursos e equipamentos didático-pedagógicos, formas de gestão participativa, dentre outros aspectos).

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





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

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

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

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

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

2.5.1 O planejamento e a avaliação: aproximações conceituais

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

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

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





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

No âmbito de uma proposta de educação integral, considerando o que a própria legislação dispõe, é primordial que na avaliação construamos uma competência técnica, política e ética, capaz de lidar de forma clara e coerente com a coleta de dados e a sistematização de informações de caráter quantitativo, com intuito de realizar análises, discussões e comparações de caráter qualitativo. Isso porque a avaliação precisa ser abrangente e processual, logo, possibilitar a leitura e a gestão de todo o processo pedagógico, de todas as suas relações e de todos os sujeitos envolvidos. Comparar, no caso, não significa classificar, categorizar ou rotular os estudantes, cujos resultados têm gerado desigualdades educacionais e sociais de grande vulto. Mas refletir constantemente sobre os percursos palmilhados, os acertos e os “erros” observados e reorientar-se, sempre que necessário for, na direção do reconhecimento e do fortalecimento do direito de aprender.

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

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

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





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

Para realizar uma avaliação mediadora é de suma importância a sistematização da prática pedagógica onde o registro assume lugar de relevo. Os registros constituem-se numa fonte importante de avaliação, logo, de reflexão. Registros de atividades práticas, teóricas ou lúdicas como: acompanhamento e observação de rodas de conversas, brincadeiras, entrevistas, diálogos informais, produções audiovisuais e fotográficas, desenhos, testes orais e escritos, mostra de trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, murais, folders, banners, dramatizações, expressões corporais dentre tantos outros. Além disso, o uso de portfólios dos estudantes, da turma ou do professor se traduz numa importante possibilidade para sistematizar o processo de ensino e aprendizagem, tanto quanto, avaliá-lo sistematicamente observando os itinerários formativos palmilhados.





3. PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Profº Dr. Altino José Martins Filho¹¹

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

João Guimarães Rosa (2001)

Para pensarmos em uma proposta curricular que contemple a especificidade educacional e pedagógica da Educação Infantil, torna-se importante contextualizar que este segmento da educação brasileira, antes de ser reconhecido como primeira etapa da Educação Básica, foi caracterizado por diferentes concepções de educação, infância e criança, sistematizando o exercício da docência no cotidiano das creches e pré-escolas¹² com base em múltiplas perspectivas e tendências teóricas e práticas de atendimento aos bebês, às crianças bem pequenas e pequenas¹³.

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

11 Pós-Doutor pela UMINHO/Portugal (2015); Doutor em Educação (UFRGS, 2012) com ênfase em Estudos sobre Infâncias; Mestre em Educação e Infância (UFSC, 2005); Especialista em História Social (UDESC, 1998); Pedagogo (UNINOVE); Historiador (UFSC). Professor efetivo de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Atualmente realiza estudos pós-doutorais pela UDESC/PPGE/PNPD/CAPES vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente/NAPE, com estágio em Reggio Emilia (Itália, 2020). Autor de diversos livros e artigos no campo da Educação Infantil. Contatos: altinojosemartins@gmail.com.

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

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





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

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

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

Dessa forma, ressaltamos que a ação docente na Educação Infantil segue em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais amplo, múltiplo e diversificado, porém sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos (ROCHA, 2012). É fundamental reconhecer a especificidade da





Educação Infantil na organização de situações potencialmente geradoras de aprendizagem, desenvolvimento e socialização para e com as crianças a partir das experiências próximas e cotidianas. Enfatizamos “o aprender pela vida cotidiana”, como descreve Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann (2012); assim, nos colocamos contrários aos modelos canônicos de ensino formal que foram incorporados na Educação Infantil.

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

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

Mergulhados na busca de afirmar a Educação Infantil na perspectiva da infância, compreendida como uma categoria geracional¹⁴ com especificidades próprias, precisando ser respeitada em suas peculiaridades, idiossincrasias e subjetividades (MARTINS FILHO, 2015), esta proposta curricular deseja marcar a dimensão relacional dos fazeres e saberes da docência (TARDIF e LESSARD, 2002; MARTINS FILHO, 2013), a qual deve abarcar o sensível e o inteligível, não sendo, portanto, apenas uma preferência de escolha, mas como veremos no transcorrer da escrita e suas reflexões, está relacionada à prática educativa e pedagógica intencionalizadas, ou seja, que constituem as formas do pensar, saber e do fazer acontecer a **ação docente**, que é preenchida em nossa proposição, por **núcleos de convivência**, os quais estamos neste momento, definindo

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





como sendo **os núcleos de convivência da ação docente**, podemos organizá-los para fins didáticos como: **educação e cuidado; brincadeiras; rotinas e vida cotidiana; múltiplas linguagens; o protagonismo compartilhado; documentação pedagógica (planejar, observar e registrar)** e ainda neste núcleo de convivência incluímos a **avaliação de contexto**.

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

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

3.1 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cabe contextualizar que é somente a partir da década de 1970 que a Educação Infantil se expande no Brasil¹⁵ com a instituição de uma política de reivindicação de aumento de vagas. As políticas, a partir desse período, começam a desenhar uma agenda de debates e definições de amplo espectro sobre a prática da docência e a formação dos

15 Esse crescimento deve-se a vários fatores, destacando-se entre eles o desenvolvimento do emprego industrial e dos grandes centros urbanos, fatores relacionados à organização das comunidades e às confissões religiosas (católica e luterana) que motivaram as famílias a valorizarem a institucionalização das crianças, ampliação do trabalho feminino nos setores médios levando também a classe média a procurarem instituições educacionais para deixar seus filhos, eclosão de luta por creches no final dos anos 1960, luta que perdurou durante toda a década de 1970 até os dias atuais (KUHLMANN JR., 2005).





professores para este segmento educacional. Uma das ações inaugurais foi o reconhecimento da necessidade de desenvolver uma política de formação nacional que atendesse as especificidades do ciclo completo da Educação Infantil – creche e pré-escola – e não somente as necessidades oriundas dos profissionais das pré-escolas, o que ocorria anteriormente à Constituição Federal de 1988 e à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

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

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

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

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

Foi com base nos preceitos definidos pela Constituição Federal (1998), LDBEN (1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – 1999/2009 (DCNEI) que se buscou a valorização e a qualificação da formação do profissional que irá atuar na Educação Infantil. Passaram a definir uma nova doutrina em relação à criança, que é a “doutrina da criança como sujeito de direitos” (CRAIDY & KAERCHER, 2001). Entendemos que a concepção do exercício da docência na Educação Infantil a partir dessa perspectiva favorece o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica que respeite os direitos da criança e dos profissionais que com elas convivem no contexto da instituição, o que implica ainda, apropriação de conhecimentos teóricos e práticas indispensáveis para a formação pessoal e profissional do professor.

A LDBEN consolida a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e afirma em seu Art. 29 que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até seis





anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, de forma a articular ações de educação e cuidado. A DCNEI (2009) passa a considerar as creches e as pré-escolas como:

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

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

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

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

Evidenciamos que a Educação Infantil, além de ser considerada um direito das crianças, é um direito da família e uma exigência da vida atual, mas ao priorizar as necessidades das famílias, não se pode condicionar e constranger a vida das crianças e nem voltar a atrelar à creche a perspectiva do assistencialismo de caráter religioso, médico-higienista e custodial, imprimindo modelos antagônicos e tradicionais de atendimento às crianças neste contexto.





3.2 NÚCLEOS DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

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

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

O que aparece exposto nesse documento curricular é uma síntese que apresenta indicativos para os planejamentos que poderão ser organizados por grupos etários. Contudo, quem fará a seleção das ações e pensará as propostas diárias, bem como o que é importante para o processo de aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas, serão os professores. Indicamos que tais mediações sejam efetivadas por meio de “Projetos de Investigação”¹⁶. Nessa perspectiva, alertamos que são os professores que precisam ter clareza do que apresentar e propor, clareza para selecionar o que irão organizar cotidianamente, porém que tomem como base as concepções e proposições teórico-metodológicas dos diferentes Núcleos de Convivência, previstos nessa proposta curricular.

¹⁶ Conforme propõe Hernandez e Ventura (1998), no texto *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*.





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

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

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

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





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

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

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

A operacionalização dessa visão de currículo narrativo e integrado com e para a vida cotidiana, exige dos profissionais envolvidos, sobretudo dos professores, a mudança de idealizações de um currículo como prescrição para um currículo como narração, uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da própria vida na instituição educativa. Rompe-se com a concepção de currículo fragmentado por matrizes curriculares – disciplinas; como seleção de conteúdos disciplinares centrados em áreas de conhecimentos, ou mesmo, como ainda é comum encontrar no campo da Educação Infantil, currículo seguindo listas de atividades ou datas comemorativas.

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





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

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

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

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

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

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

Pensamos as instituições – creche e pré-escolas – como espaço que tem a função de oferecer segurança, saúde, cuidado e educação, com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais, intelectuais e culturais para bebês e crianças. Na esteira de mostrar o quanto temos que avançar na problematização, desnaturalização e superação da via institucionalizada, escolarizada e “alunizada” da Educação Infantil,





trazemos as férteis palavras de Sônia Kramer (2000, p. 05), pois consideramos que ajuda na compreensão dos núcleos de convivência:

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

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

Antes de apresentarmos os desdobramentos dos núcleos de convivência, consideramos importante frisar que a intensidade de nossos estudos e pesquisas, representa em grande medida, aquele que tem sido o movimento nacional em torno da definição das orientações para qualificar a ação docente na Educação Infantil. Assim, não é uma decisão isolada, mas resultado de um amplo processo de discussão, debates e embates sobre as demandas teóricas, práticas e metodológicas. Tal movimento corresponde a um tempo histórico, que toma como pressuposto central as interações e a brincadeira, que direta ou indiretamente, irão nortear o trabalho educativo e pedagógico nas creches e pré-escolas.

3.3 O CUIDADO E EDUCAÇÃO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE





O cuidar e educar são considerados categorias centrais dessa proposta curricular. Afirmamos que o binômio educação e cuidado apresenta finalidade precípua na Educação Infantil. Buscamos compreender as duas dimensões em um sentido indissociável e indivisível no pensar, saber e fazer a docência na Educação Infantil¹⁷. Os dois verbos significam dimensões humanas que constituem um único processo, o qual passa a ser base fundamental para qualificar a prática da docência com crianças de zero a seis anos.

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

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

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

O cuidar não pode ser o polo de desprestígio nas práticas educativas no percurso da vida cotidiana. Cuidar do corpo de criança pequena – seja durante a alimentação, descanso, aconchego ou higiene – faz parte da necessidade que todas elas possuem de

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





serem atendidas, independente de classe social, gênero, etnia ou credo religioso. Tais momentos são importantes e oportunizarão aprendizagens significativas e apropriação de objetos da cultura num processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento infantil, compreendidos como fator de humanização. Isto passa a ser imprescindível, especialmente quando se interessa sobre o que a criança sente, pensa, sabe e fala sobre si mesma e sobre o mundo, visando a ampliação desse conhecimento e de suas habilidades que aos poucos a tornarão mais independentes e autônomas.

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

Portanto, em uma proposta curricular de Educação Infantil, nos interessa pensar a forma de servir a alimentação, este é um dos pontos que sinalizam a postura da instituição educativa sobre a ação autônoma¹⁸ e o respeito às crianças. O servimento das refeições pode acontecer de várias maneiras: prato pronto, semi-pronto ou autosservimento. Este último respeita a opção de quantidades e de tipos de alimentos que a criança deseja, auxilia no desenvolvimento motor, no tempo de espera, no respeito aos seus pares e proporciona maior autonomia. Autonomia entendida como liberdade de escolha. Com isto, afirmamos que a ação pedagógica deve estar sensível às manifestações das crianças.

Outro exemplo é o choro, muito comum no cotidiano com os bebês e as crianças pequenas, apresenta-se como uma dentre as diversas manifestações infantis. O choro torna-se um desafio entre os bebês e os adultos no processo de comunicação. Exigindo-lhes um olhar sensível para essa manifestação de sentimentos. É importante perceber que no contato diário com bebês e crianças pequenas, há uma relação corporal que

¹⁸Emmi Pikler já defendia, desde os anos de 1940, que a “atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento”. (FALK, 2011, p. 15-37).





propicia a construção da afetividade. Com os bebês, a especificidade do choro exige que os professores estejam dispostos a aceitarem esse sentimento, compreendendo que é uma particularidade dos próprios bebês.

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

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

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

É importante que o professor esteja sempre presente para dar uma melhor dimensão e valorização das linguagens do corpo, do contato pele-pele e da expressão de interações entre adultos e crianças e destas com seus parceiros. “O banho se insere num programa de cuidado e educação em um ambiente de aprendizagem com e na água, seja





no próprio banho, ou em outros espaços, por exemplo, numa piscina ou com mangueira d'água" (BÚFALO, 1997, p. 57).

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

Nesse contexto, de pensar o cuidar e educar de forma indissociável, podemos ainda citar o momento do descanso, comumente conhecido como o "momento do sono", o qual se reveste por algumas polêmicas, especialmente por pensamentos e concepções que obrigam as crianças dormirem, mesmo não apresentando tal necessidade. Pensamos que o momento do descanso é importante, mas este não deve se reduzir ao sono, deve ser entendido como um momento calmo, durante o qual algumas atividades podem ser desencadeadas a fim de contribuir para a tranquilidade da criança. Temos que respeitar a faixa etária, as especificidades de cada grupo e a escolha da criança por uma atividade que pode ser: dormir, apenas descansar, ler, assistir TV ou Vídeo, ouvir música e histórias, levar um brinquedo para o colchonete, participar de sessões de massagens ou praticar técnicas de relaxamento.

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





seu pensar e fazer pedagógicos precisa levar em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar.

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

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

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

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

Neste sentido, afirmamos que o papel do professor de bebês e crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas diferente em muitos outros, sendo de primordial necessidade reconhecer a especificidade deste trabalho. Os elementos que temos citado neste primeiro núcleo de convivência da ação docente,





trazem alguns desses aspectos diferenciadores que configuram uma profissionalidade específica para o exercício da docência. Esses são elementos pouco considerados e que em nossa visão, acrescentam e contribuem para uma revisão de concepção no que concerne à indissociabilidade entre cuidado e educação.

3.4 A BRINCADEIRA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

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

A brincadeira como núcleo de convivência da ação docente possibilita aos professores perceberem a força de desejo de bebês e crianças pequenas, bem como buscar estratégias de sustentá-los no percurso da vida cotidiana na instituição educativa. Ao brincar com as crianças ou deixar as crianças brincarem entre pares, abrimos oportunidade de observá-las, percebê-las e compreendê-las em suas necessidades de explorar e conhecer o mundo e a si mesma. Descobrimo o que elas querem aprender, por que precisam saber. Mas é preciso aprender a ouvi-las, partilhar escolhas e permitir que elas tomem decisões, alegrar-se de seus progressos, encorajá-las para exercer a autonomia ao brincar e respeitar as características específicas de cada uma e do grupo.

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

Os usos dados aos espaços de brincar em suas diversas geografias envolve uma infinidade de aprendizagem, desenvolvimento e processos de socialização em que bebês e crianças pequenas, além de conhecerem as suas possibilidades e limites quanto ao uso e a expressividade do corpo nesses espaços, podem transformá-los em uma organização





própria delas mesmas. Se considerarmos, por exemplo, a organização das cadeiras, para nós servem para sentar em roda ou para em mesas realizarmos as atividades. No brincar das crianças pequenas, as cadeiras tomam outras geografias e outros arranjos de uso, elas passam a ser trens, túneis ou casas.

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

Muitas vezes, o que parece inicialmente uma falta de organização para os adultos, para as crianças traz uma imensidade de aprendizagens, as quais são mobilizadas por elas, pois se uma estante que esteja na altura das crianças serve como lugar de guardar os brinquedos, para as crianças pode se transformar em um esconderijo, um lugar para ler um livro ou mesmo para ficar quieta em sua privacidade. Elas experimentam uma relação de perspectivas diferentes ao povoarem esses espaços: embaixo ou em cima, dentro ou fora, paradas ou em movimento, deitadas ou sentadas etc. Torna-se necessário, nos momentos de brincar, oportunizar o conhecimento e aguçar a experimentação pelo mundo físico e social.

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

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





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

O brincar é uma atividade bastante presente na vida de bebês e crianças pequenas. O brincar não é uma forma de ocupar o tempo, mas uma linguagem que fornece base para a expressão, permitindo desenvolver expressividades corporais e cognitivas, conhecer o mundo e a si mesma. Promover o ato de brincar precisa ser estimulante, levar bebês e crianças pequenas para brincar na rua, permitir brincar com diferentes faixas etárias, convidar as famílias para brincarem juntas no espaço da instituição, possibilitar e organizar espaços e tempos com materiais diversificados, são repertórios que devemos oferecer para contribuir na formação das máximas qualidades humanas de nossas crianças. Manuela Ferreira (2004, p. 84) contribui afirmando que:

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

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

A brincadeira, enquanto encontro, é reconhecida como uma experiência privilegiada de interação e de produção de cultura e aprendizagem. A brincadeira e o movimento corporal consolidados como direitos das crianças pequenas, quando adquirem o reconhecimento dos professores que atuam em creches e pré-escolas, estruturam





mobiliários e utensílios que caracterizam enredos diversos para o faz de conta: casinha, mercado, consultório médico, salão de beleza, oficinas, etc.

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

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

3.5 ROTINAS E VIDA COTIDIANA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

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

Nesse núcleo de convivência da ação docente torna-se importante voltar a dar destaque às especificidades da docência na Educação Infantil, pois elas somente se constituirão e se consolidarão na medida em que a complexidade e as peculiaridades da





vida cotidiana forem amplamente compreendidas pelas professoras atuantes em creches e pré-escolas, em um sentido que considera as rotinas como forma de organização da cotidianidade e não de aprisionamento da vida (MARTINS FILHO, 2013). Sobre essa evidência Rosa Batista (1998, p. 46-47) assevera que em relação à dinâmica da rotina na Educação Infantil, torna-se importante pontuar e se alertar para a situação de que,

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

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

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

Seguindo as recomendações de Machado Pais (2003, p. 26), em relação à vida cotidiana, afirmamos a necessidade de “deslizar o olhar pelo contexto social, pois em um cerceamento da realidade, deve converter o cotidiano em permanente surpresa”. Nesse





itinerário, a professora agindo como uma exímia observadora das crianças é “desafiada o tempo todo a imaginar, a descobrir e a construir a realidade que observa” (Idem, p. 27) terá elementos para transcender, para desvendar o que estava oculto ou dizendo de outra forma, o que a naturalização da prática da docência esconde e encobre.

Desse modo, essa perspectiva de aprender pela cotidianidade, pode ainda contribuir para se “compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade pedagógica” (MARTINS FILHO, 2013, p. 46). Essa dimensão da docência reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política naquilo que visa às máximas possibilidades de as crianças vivenciarem seus direitos em um espaço de educação democrático, por isso de qualidade. É requisito para a participação efetiva das crianças, no que concerne “à importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses”. (MOSS, 2009, p. 420).

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





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

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

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

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

Podemos nesse interim trazer outro exemplo, o de assoar o nariz de bebês e crianças pequenas, tal ação faz pensar o quanto a prática da docência está em volta de muitos pormenores que quando observados e levados em consideração fazem toda diferença na relação com os mesmos. Também altera a natureza da docência, interpelando o pragmatismo e o utilitarismo que muitas vezes dão o tom à vida cotidiana nas instituições educativas. Talvez esta construção possibilite pensar em outra forma de





exercitar a docência com crianças bem pequenas, uma forma mais aberta, nutrida e alinhada ao que se possa encontrar no caminhar da vida cotidiana.

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

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

3.6 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

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

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

O contato dos bebês e crianças pequenas é sempre intenso, pois a comunicação deles com os professores e entre si mesmos, acontece para além da linguagem oral, pois há muitas formas de expressão: o choro, os olhares, os sorrisos, o balbúcio, o toque, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos entre outros modos e





formas de estabelecer relações e conexões com o mundo e consigo mesmo. Enfim, todo um conjunto de gestos e sentimentos que vão muito além da comunicação verbal que é a que mais caracteriza a atividade docente noutras faixas etárias.

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

Os bebês e as crianças pequenas utilizam-se muito de formas de linguagem da não-palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade dos seus modos de dizer (MARTINS FILHO e DELGADO, 2013). As professoras precisam ter disponibilidade para compreendê-las e encaminhar o fazer-fazendo da docência, pois são todas produtoras de um sentido educacional e pedagógico para a profissão professor de Educação Infantil.

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

Como temos afirmado, lambuzarem-se, sujarem-se, molharem-se e secarem-se, são ações que levam as crianças a apreender o mundo; experienciar a vida; desenvolver as suas humanidades; isto torna-se rico quando em diálogo com as múltiplas linguagens humanas. Linguagens que não só tem a ver com a palavra, senão com os olhos, o corpo, as mãos, a pele. Linguagens que são compartilhadas e abarcam as dimensões





emocional, social, espiritual e racional de maneira indissociável e complementar entre si (MARTINS FILHO, 2013, 2015).

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

3.7 O PROTAGONISMO COMPARTILHADO COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

Para fundamentar esse núcleo de convivência da ação docente, tomamos a proposição que considera o “homem ser plural” (LAHIRE, 2002), o que nos faz pensar em uma proposta de educação também plural, aberta e potente para acolher e compreender as interações humanas que se desencadeiam no cotidiano das creches. Vale ressaltar que o uso do plural indica diversidade: somos múltiplos: “somos, portanto, desde o início, seres plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum” (Idem, p. 39). O protagonismo compartilhado é ainda importante para desvelar o processo educativo das crianças levando-se em conta o alto grau de protagonismo infantil (MARTINS FILHO, 2015).

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

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

Na Educação Infantil, as relações sociais integram um conjunto de interações





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

Estamos nos referenciando a experiência de San Miniato para contribuir com nossas reflexões¹⁹, pois acreditamos que constitui-se em um exemplo concreto de que é possível olhar para os sujeitos – bebês, crianças pequenas **e adultos** – com

outras lentes, convivendo e exercendo um protagonismo compartilhado no que se faz no dia a dia da instituição, o que exige e terá como consequência uma redefinição do papel dos professores, especialmente no que diz respeito a participação infantil nos processos educativos e pedagógicos.

Assim, o papel e a função do professor de Educação Infantil, mesmo sendo indispensável e precípua na qualificação das aprendizagens, dos processos de socialização e para o desenvolvimento integral das crianças, passa para nós a ser compreendido como o professor sendo a pessoa-profissional central na organização das propostas pedagógicas e educacionais, que narra e alimenta o percurso da vida cotidiana, porém ela precisa saber quando se deslocar para fora do centro e apostar com veemência na produção livre das crianças (MARTINS FILHO, 2011; 2013; 2015).

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

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

Afirmamos nessa proposta que o professor é a pessoa-profissional que precisa *colocar andaimas* para que as crianças criem um sentido positivo de si próprias. O professor é a pessoa-profissional que alimenta o ser da criança com coisas boas. O professor é a pessoa-profissional que abre avenidas à participação das crianças. O

¹⁹FORTUNATI, Aldo. A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato. Porto Alegre: ARTMED, 2009.





professor é a pessoa-profissional que aposta na força de desejos das crianças e cria estratégias de sustentá-los no percurso cotidiano da vida na instituição (MARTINS FILHO, 2011; 2013; 2015).

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

Apostamos na ideia de que a creche e pré-escola podem e devem ser um lugar privilegiado para se viver a infância e também um espaço e tempo de processos sociais intencionais de mediação e interação qualificadas. A potência de vida das crianças sobrepõe-se ao poder sobre a vida delas no exercício de uma docência inventiva que valoriza as competências infantis e cria novas formas de relações do sujeito consigo mesmo e com os outros. A proposta é que o pedagógico seja educacional e que o educacional seja pedagógico, no exercício de uma docência que está a todo tempo entrelaçada aos acontecimentos, situações e experiências cotidianas para e com as crianças, num cuidado e atenção para que elas possam, como afirma Fortunati, (2009, p. 151) “se orientar com suas próprias bússolas”.

3.8 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO NÚCLEO DE CONVIVÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

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

Torna-se fundamental que todo o processo de elaboração de um projeto de educação para creches e pré-escolas seja desenvolvido por concepções teórico-metodológicas que considerem o seguinte aspecto ao pensar a vida cotidiana: o





planejamento e suas intencionalidades, compreendendo que o mesmo se nutre da observação, do registro e da reflexão sobre o repertório de ações praticadas, bem como da avaliação de contexto que, por sua vez, será norteadora do pensar e fazer, conduzindo a ação docente para um novo planejamento.

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

3.9 PLANEJAMENTO

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

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

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





3.10 A OBSERVAÇÃO

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

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

Isto para percebermos a importância de se dispor a ingressar no tempo das crianças para apreender os interesses que emergem do percurso das propostas educacional e pedagógica lançadas. Propostas que tentem assegurar a percepção das narrativas de cada criança, do bebê ao coetâneo, em uma abordagem que vá além do que esses seres humanos de pouca idade já conhecem, mas do que anunciam como desejos de conhecer e descobrir.

3.11 O REGISTRO

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





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

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

3.12 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGEM DA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO

Profº Dr. Altino José Martins Filho²⁰

Prof. Dra. Fernanda Gonçalves²¹

Prof. Ma. Gisele Gonçalves²²

20 Consultor já referenciado neste documento e autor deste subitem que foi ampliado acrescentando a vivência desse tema na capacitação dos professores dos municípios vinculados a AMAVI junto com os demais consultores.

21 *Consultora que contribuiu com este subitem pela realização em conjunto com o consultor Altino na capacitação dos professores dos municípios vinculados a AMAVI junto com os demais consultores.*

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE). Professora colaboradora do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal da Palhoça (FMP).

22 *Consultora que contribuiu com este subitem pela realização em conjunto com o consultor Altino na capacitação dos professores dos municípios vinculados a AMAVI junto com os demais consultores.*





Na “Proposta Curricular da AMAVI (2015)”, um dos Núcleos da Ação Docente corresponde ao processo de avaliação. Compreendemos a avaliação como sendo o acompanhamento do processo de desenvolvimento, aprendizagem e socialização das crianças. Avaliar na educação infantil se compõe na triangulação entre planejar, observar, registrar e avaliar. Esse processo temos denominado, no campo teórico e metodológico, de “Documentação Pedagógica”.

Neste alinhamento e recontextualização da Proposta Curricular AMAVI (2015), nosso propósito diz respeito a atualização de como pensar e elaborar os “relatórios de avaliação”.

Os relatórios, em nossa concepção, devem ser escritos semestralmente, contemplando as propostas realizadas com o coletivo de crianças e os processos individuais das mesmas. Temos claro a importância de desmistificar a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar sujeitos e processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização; ou determinar a promoção ou retenção das crianças em seus processos de aprendizagem.

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC - na linha Educação e Infância. Pedagoga com habilitação em séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil pela UFSC. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/UFSC. Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina/Udesc. Atua na formação continuada de professores para a educação básica nas Redes municipais da Grande Florianópolis, Itapema, Itajaí, Gaspar e nos Municípios do Alto Vale do Itajaí/Amavi.

23 *Consultora que contribuiu com este subitem pela realização em conjunto com o consultor Altino na capacitação dos professores dos municípios vinculados a AMAVI junto com os demais consultores.*

Pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; possui Especialização em psicopedagogia, gestão escolar e Educação Integral, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na linha de pesquisa Educação e Infância. Tem experiência na área de Educação atuando como professora da Educação Básica e, na formação inicial e continuada de professores, a partir dos seguintes temas: educação, infância, organização escolar, escola de tempo integral, direito à infância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, avaliação, planejamento e prática pedagógica. Atua como Orientadora Educacional na rede municipal de São José e como professora colaboradora na Faculdade Municipal de Palhoça, além de participar da formação continuada de professores de redes públicas de cidades da grande Florianópolis e do Alto Vale de Itajaí.





Estamos em consonância com a concepção de avaliação na Educação Infantil, indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). A qual, em seu Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009, propõe que:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (BRASIL, 2009, p. 17).

Todo o processo avaliativo deve ser registrado e compartilhado com as famílias, como indica a LDB 9.394/1996, em seu Art. 31, Parágrafos I e V:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (...) V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, n.p.)

Por meio da elaboração dos relatórios semestrais (que contemplam o processo avaliativo do coletivo de crianças e o individual), as professoras e professores, atendem também ao dispositivo legal que orienta a avaliação das crianças e do trabalho pedagógico desenvolvidos, indicado pela DCNEI:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: (...) IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; (...). (BRASIL, 2009, pp. 4-5)

Nesse interim, acompanhamos que nas últimas décadas no cenário nacional, diferentes pesquisadores têm se debruçado para discutir a avaliação voltada à educação das crianças de 0 a 6 anos por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas (FREIRE, 1996; HOFFMANN, 1996; BONDIOLI, 2004, 2007; BRASIL, 2009; MARTINS FILHO e SALAZAR, 2018). Mais recentemente, a discussão acerca da avaliação de contexto vem sendo problematizada como possibilidade de superar a perspectiva do processo avaliativo centrado somente no desenvolvimento das crianças, mas como dimensão que deve afetar





todos os sujeitos do contexto educacional e pedagógico. No percurso histórico da Educação Infantil, muitas foram as nomenclaturas utilizadas no que se refere ao texto síntese da avaliação: relatórios de grupos, relatórios individuais, registro das vivências, parecer descritivo e os portfólios. Indicativo que revela um movimento de resistência à expressão “avaliação”, tendo em vista que historicamente a mesma está associada às concepções e práticas classificatórias e de promoção, revelando-se excludentes. A maioria dos instrumentos objetiva avaliar o grupo, poucos são os que focam nas crianças individualmente e quase sempre, o percurso vivido no contexto educativo não aparece nos relatórios sínteses da avaliação. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como processual e dinâmica, incluindo as propostas pedagógicas organizadas e mediadas pelos professores e professoras.

A avaliação de contexto se caracteriza diferentemente das demais modalidades avaliativas, por não se dirigir aos sujeitos individualmente (crianças, professores, demais profissionais). Ao contrário, como afirmam Bondioli e Ferrari (2004), se dirige à realidade particular e aos sujeitos institucionais pertencentes aquele contexto educativo, levando em consideração os níveis organizativos da sala de referência (planejamento, organização espacial e temporal, rotinas, oferta de elementos, brinquedos, diferentes materialidades, etc.), da instituição em um todo (regimentos, Projeto Político Pedagógico, relatórios, memoriais, etc.) à legislação municipal, estadual e nacional.

A abordagem da avaliação de contexto é também indicada pelo documento normativo e mandatório da Base Nacional Comum Curricular (2017). Essa perspectiva visa, sobretudo, buscar a garantia da qualidade do interior das instituições de educação infantil, possibilitando reflexões a partir das experiências pedagógicas realizadas nos contextos educativos, particularmente.

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

A concretização da avaliação de contexto na educação infantil sugere, além do aprofundamento das temáticas emergidas da prática pedagógica, na relação direta com as crianças, sujeitos principais do processo educativo e pedagógico, a promoção de uma





“consciência pedagógica” (BONDIOLI, 2004, 2007) nos professores, na busca de práticas que garantam um *standard* de qualidade. Significa dizer que a avaliação precisa estar vinculada aos demais processos educativos como o planejar, observar, registrar e avaliar, variáveis que compõem a ação docente e formam o que estamos chamando de “documentação pedagógica”.

Essas caracterizam os saberes e fazeres da docência e são compreendidas como recursos que representam a materialização dos procedimentos propiciando condições para uma avaliação voltada ao percurso vivido no e pelo cotidiano, ao decorrer dos encaminhamentos dados diariamente por cada professor e ou grupo de profissionais da Educação Infantil.

Desse modo, essa perspectiva de avaliação, pode ainda contribuir para se “compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade educacional e pedagógica”. (MARTINS FILHO, 2020, p. 46).

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

Destarte, se define fundamentalmente o papel de professores/as e profissionais que atuam diretamente com as crianças e se instrumentalizam na realização de propostas de continuidade das experiências, para crianças e adultos. O prolongamento das experiências vivenciadas pelas crianças pequenas se estabelece atravessado pelo tempo, um tempo mais flexível e sintonizado aos desejos e necessidades delas, aspecto no qual precisa romper com a lógica de um tempo “adultocêntrico”, correspondendo somente a vontade do adulto. Precisa sincronizar com o tempo da infância, visando condições suficientes para os bebês e crianças pequenas viverem suas infâncias, marcadas por interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

A avaliação de contexto favorece que a organização educacional e pedagógica da instituição e de cada espaço que a compõe, seja assumido por um tempo e por uma espacialidade capaz de potencializar a vida no percurso cotidiano dos sujeitos, que





semanalmente somam horas de permanência nesses contextos coletivos de Educação Infantil.

Essa dimensão da avaliação de contexto reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política naquilo que visa às máximas possibilidades das crianças vivenciarem seus direitos, em um espaço de educação democrático, por isso de qualidade (MARTINS FILHO e SALAZAR, 2018). É requisito para a participação efetiva das crianças no que concerne “a importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses” (MOSS, 2009, p. 420).

Quando problematizamos a cotidianidade da educação infantil por meio da avaliação de contexto, estamos assumindo coletivamente a autoria e a responsabilidade pelas potências e lacunas que são identificadas em cada espaço de educação formal. Nessa direção, as dificuldades encontradas não estão endereçadas a nenhum profissional especificamente e menos ainda às crianças, que historicamente foram vistas como sujeitos do vir a ser.

Diferentemente de considerar as crianças pela ausência, elas são assumidas como sujeitos que balizam a nossa organização pedagógica, o pensar e o fazer com elas, de modo a ser pleno de sentidos às suas especificidades etárias e às idiosincrasias de cada menino e menina ali presente.

Entendemos que essa concepção de avaliação favorece a ampliação de conhecimentos dos profissionais da educação infantil, contribuindo na superação de lacunas na formação inicial e possibilitando maior aprofundamento teórico dialogicamente relacionado à prática vivenciada. Uma vez que a avaliação de contexto propõe conhecer minuciosamente as particularidades de cada instituição, assumindo o próprio contexto como locus de aprendizagem para todos que são partícipes dessa realidade profissional. Esse processo permite que os diferentes sujeitos institucionais dialoguem entre si e coloquem suas próprias práticas em discussão.

Nessa mesma perspectiva, a avaliação de contexto na educação infantil pode apreender e fornecer elementos que promova um maior diálogo entre os sujeitos envolvidos no contexto profissional, um diálogo em sentido amplo. A avaliação de contexto na educação infantil, mais do que partir do planejamento para realizar os registros em relação às manifestações dos bebês e das crianças bem pequenas e





pequenas, permite que o contexto entre em cena como elemento inerente ao diálogo que se desencadeia.

A discussão sobre o “para” e o “com” as crianças, seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização, perpassam primeiro pelo debate do que lhes é proposto. Esta consideração sugere que a observação, o registro e as análises sobre o que é aprendido, sejam conduzidos por uma negociação de significados (BONDIOLI, 2004, 2007; MARTINS e JOSELMA, 2018). Isso implica necessariamente em interpretações, novos diálogos, criação de hipóteses e novas reinterpretações, constituindo uma rede relacional promotora de novas aprendizagens e possibilidades para o fazer-fazer da docência pelas minúcias da vida cotidiana (MARTINS FILHO, 2020).

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

A avaliação de contexto vem sendo assumida, por pesquisadores e profissionais da educação infantil, como resistência que contraria o que é convencional e hegemônico no campo da educação infantil, especialmente no sentido da recusa de estereótipos sobre as crianças e de aspectos generalistas do seu desenvolvimento. Mas também rompe com a ideia de responsabilizar individualmente professores e demais profissionais da área por não conseguirem efetivar uma prática pedagógica diferenciada que corresponda às reais necessidades das crianças.

Essa perspectiva avaliativa propõe a observação e discussão da realidade histórica, social e cultural desses profissionais, considera a trajetória de vida e formativa de cada um e busca identificar potencialidades que coletivamente possam ser fortalecidas, resultando em novas definições para a cotidianidade na educação infantil.

Abaixo apontamos alguns alinhamentos para a concretização dos relatórios de avaliação de contexto:

I - Aprofundar os conceitos de criança, infâncias e processos avaliativos na educação infantil, no sentido de elaborar relatórios que contemplem as experiências individuais e coletivas de forma mais qualitativa, fugindo, principalmente, dos moldes excludentes e comportamentais que predominaram no ambiente escolar.

II - Fomentar no grupo de professores foco na observação, registros e reflexão das experiências cotidianas.





III - Diversificar os registros e criar formas de registros com as crianças que subsidiam o processo de avaliação.

IV - Articular o processo de observação, registro, reflexão e avaliação com prática pedagógica e educacional.

V - Incluir nos processos de avaliação e planejamento os momentos considerados de rotinas, refletindo sobre a organização de espaços, tempos e materialidades, isto para além dos projetos desenvolvidos por grupos de crianças.

VI - Considerar no processo avaliativo o contexto educativo em sua composição global com os diferentes sujeitos envolvidos.

VII - Organizar e garantir tempo para a escrita dos relatórios de avaliação e compartilhamento com as famílias.

A avaliação de contexto tem a importante função de diagnosticar e apontar rumos para a prática pedagógica do professor e da professora, tanto os caminhos necessários a serem construídos, quanto seus potenciais, relacionando-se a um contexto vivido, no qual não se apresenta isento do processo avaliativo.

A concepção de avaliação de contexto aqui constituída, perpassa pelo desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, mediado pelas experiências proporcionadas às crianças. Assim, a avaliação em sua feitura é baseada na forma em que a vida é narrada no contexto educativo e nas experiências de cada criança singularmente, seja com as outras crianças, seja com os adultos ou com as materialidades organizadas neste contexto. Aqui, a avaliação se insere em uma visão global dos processos educativos e pedagógicos.

A formação continuada de professores e professoras é um aspecto fundamental para garantirmos a qualidade na primeira etapa da educação básica. Importante pontuar que o profissionalismo também se constitui no exercício docente, que requer estudos contínuos e compartilhados com o coletivo das respectivas unidades de educação infantil.

Para Nóvoa (1992) a formação de professores pode ocupar um papel importante na promoção de uma “nova” profissionalidade docente, legitimando a emergência de uma cultura profissional, que se situa no seio do professorado. Neste sentido, a formação deve propulsionar uma perspectiva crítico-reflexiva, que proporcione aos professores os meios de um pensamento autônomo, o que implica reflexões críticas acerca dos percursos e projetos desenvolvidos pelos próprios professores, de modo a legitimar e valorizar a identidade profissional.





Deste modo, durante o planejamento desenvolvido na formação continuada para os professores e professoras da AMAVI, procuramos articular os saberes dos professores, que são situados histórico e socialmente, como um exercício de valorização da cultura de seus municípios. O diálogo desenvolvido com esses professores se fez fundamental para criarmos estratégias que nos tragam às suas realidades, de modo a aproximar com os tensionamentos teóricos. Segundo Nóvoa (1992), práticas de formação continuada que tomam como referência as dimensões coletivas situadas, colaboram com a constituição de uma emancipação profissional, que são também autores da produção de seus saberes.

Para tanto, se faz necessário reconhecemos o perfil dos profissionais que atuam na região e conhecermos suas trajetórias, crenças, valores, anseios e expectativas. E, neste exercício de práxis pedagógica, o objetivo era incentivá-los a refletir sobre o conhecimento do seu próprio profissionalismo, que se desdobra na qualidade do trabalho docente.

Para a sensibilização e abertura de caminhos de diálogos entre o coletivo de professores, utilizamos algumas estratégias como a leitura da história de Literatura Infantil “O casaco de Pupa” (Editora Jujuba) em que o fio condutor da narrativa são as relações com o medo e possibilidades de transformações. Abrir canais comunicacionais, abordando a transformação. Foi a possibilidade de realizarmos um diálogo entre a teoria e a prática, de modo que a primeira instrumentalizasse a segunda. Ademais, a dinâmica que utilizamos, onde as professoras e professores puderam expressar seus medos e anseios acerca da avaliação, ainda no primeiro encontro de formação, propulsionaram a possibilidade de alinharmos as discussões desdobradas durante o curso com a realidade concreta dos docentes.

Na medida em que os professores e professoras expressavam seus medos e dúvidas acerca da avaliação na educação infantil, emergiram as seguintes afirmativas: *“tenho medo de avaliar errado uma criança e marcar negativamente sua vida”*; *“medo de ser incoerente”*; *“medo de não ser ética”*; *“medo de falar algo que não seja real na avaliação”*. As reflexões que foram compartilhadas entre os pares durante a formação são também reveladoras da necessidade de contemplarmos um diálogo que esteja sintonizado aos anseios do professorado e, sobretudo, sobre a urgência de aprofundarmos as discussões teóricas acerca da concepção de avaliação que permeia o fazer cotidiano na primeira etapa da educação básica.





Por vezes, a confusão conceitual acerca deste que é um dos elementos que compõem toda uma documentação pedagógica, está também arraigado a uma compreensão avaliativa diretamente ligada aos critérios e ferramentas desenvolvidas no ensino fundamental. Isto é, uma transposição de práticas avaliativas na educação infantil muito próximas a mensuração de desempenho, com uma roupagem que a faz parecer diferente, mas que no bojo de sua finalidade é a de medir o que crianças aprenderam em termos de conteúdos e desenvolvimento infantil. Tal desafio ficou ainda mais evidente com a implementação da BNCC (2017). Justamente por este motivo, que se fez necessário retomarmos alguns aspectos que demarcam a especificidade da documentação pedagógica na educação infantil.

A documentação pedagógica, como ferramenta basal na ação docente, é constituída por elementos que precisam estar constantemente articulados, e são eles: observação, registro, planejamento e a avaliação. Durante as formações, junto ao grupo de professores da AMAVI, realizamos essa retomada com objetivo de evidenciarmos que não é possível falar de avaliação, sem interligarmos aos demais elementos que a compõem.

Documentar implica um registro constante, que emerge das observações sistemáticas das experiências das crianças, a fim de percebermos indicativos para o próprio planejamento pedagógico e, posteriormente organizarmos a avaliação. Segundo Ostetto (2008) registrar as experiências cotidianas é o que qualifica a prática pedagógica conferindo intencionalidade, por meio de análises constantes, pois “o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital” (OSTETTO, 2008, p.13) no contexto da educação infantil. Assim, o registro mostra-se como um exercício de escuta e aproximação sensível das crianças, mas, sobretudo, como um exercício de análise da própria ação docente.

É neste processo de observação com foco que se constitui o registro com detalhamento, com densidade reflexiva e teórica que oriente a ação pedagógica, na organização do planejamento. Portanto, o registro pode ser considerado como o ancoradouro do olhar:

[...] onde amparamos o que precisa ser investigado e pensado. É através desse exercício reflexivo que intencionamos e impulsionamos a prática pedagógica. Somente o registro apura o olhar. O exercício de colocar em palavras o que se vê, revela sobre imagem no papel, no texto, o que até então sabemos sobre as crianças e as práticas pedagógicas que as envolvem. Por isso, o registro torna-se uma das ferramentas mais potentes da prática pedagógica, porque ali, na escrita,





se revela o movimento das aprendizagens do olhar, do observado e do vivido. (AGOSTINHO e LIMA, 2015, P. 63-64).

E neste movimento diário estão implicadas as decisões que tomamos do que registrar, do que focar, do que documentar: por que? para quem? como fazer? São questões que nos acompanham nesta jornada educativa, que demanda a coleta de dados, a seleção de informações e a sistematização de uma estrutura escrita que possibilite o acesso às experiências vividas e que seja acessível ao interlocutor: comunidade, responsáveis, crianças.

É na construção desta documentação pedagógica que se torna possível tecer e narrar a experiência (utilizando-se de diários, anotações, narrativas, fotografias dos processos e produções das crianças, gravações em áudio e vídeo, organização das produções das crianças etc.) (OSTETTO, 2008).

Tais aspectos estão alinhados com o documento mandatário, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) onde há uma série de indicativos sobre o que é a avaliação nesta etapa educacional. Um primeiro elemento importante no documento é que ele explicita que para desenvolver a avaliação, é necessário criar estratégias e procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico sem qualquer objetivo de promoção, seleção ou classificação das crianças (BRASIL, 2010), o que coaduna o argumento de que a finalidade de avaliar as crianças pequenas não é o de mensuração de desempenho.

Embora tenhamos um documento de caráter mandatário como as DCNEI, que fixa os princípios para a realização da avaliação na educação infantil, ainda é possível identificar resquícios de moldes avaliativos classificatórios, próprios das demais etapas. Em publicação de 1996, Jussara Hoffmann já levantava tal problemática, tensionando modelos avaliativos que não condizem com as particularidades próprias da educação de crianças pequenas. A pesquisadora indica que isso pode ser percebido “por exemplo, na prática de elaboração de fichas comportamentais classificatórias semestrais no que se refere aos registros de avaliação das crianças. Da mesma forma, alguns pareceres descritivos encerram concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas que ferem seriamente o respeito à infância” (HOFFMANN, 1996, p. 11).

A avaliação pode ser compreendida como possibilidade de repensar e acompanhar a feitura dos trabalhos que são desenvolvidos, como reflexão da prática pedagógica, de modo a respeitar as crianças:





Desde os mistérios e surpresas de um recém-nascido, às fantasias das crianças maiores, travessuras ou olhares reveladores, deparamo-nos com uma enorme tarefa de observá-las e compreendê-las, para lhes oferecer as melhores oportunidades de conhecer a si próprias e à realidade, através de experiências ricas e significativas. Compreendendo a criança, o professor redimensiona o seu fazer a partir do mundo infantil descoberto e ressignificado. E dessa significação decorre diretamente a qualidade de sua interação com a criança. É essa a complexidade própria da avaliação em educação infantil. (HOFFMANN, 1996, p. 1).

Assim, o planejamento pedagógico precisa garantir que as crianças vivam experiências ricas e diversificadas, ampliando seus repertórios culturais e o modo como tais experiências são sentidas pelas crianças, precisam compor os registros das professoras com muita sensibilidade, cuidado e ética. A concepção que demarca as relações cotidianas, reverberam na avaliação e, se legitimamos as crianças como sujeito potente, que descobre, cria, imagina, fantasia e produz cultura, como situado nas DCNEI e BNCC, precisamos garantir que toda a documentação pedagógica e a própria ação docente esteja integrada a estes princípios.

Estes princípios exigem um exercício sistemático das ferramentas da ação pedagógica: observar; registrar; planejar; documentar; avaliar, num envolvimento próximo, afetivo e físico, com intensidade e sensibilidade, em uma multiplicidade de acontecimentos que compõe a vida coletiva na educação infantil. Portanto, é fundamental uma prática que esteja atenta às sutilezas das ações cotidianas e às especificidades das crianças, observar seus indicativos, olhares, choros, balbucios, perceber e legitimar suas necessidades; pensar em tempos, espaços e relações que possam dar significados a essa vida cotidiana.

É neste sentido que a área da educação infantil conta com subsídios para construção de uma sistemática que possa contribuir com este processo, de modo que o observar e registrar devem considerar a criança concreta, deve ser contextualizado, isto é, considerar efetivamente seus ambientes sociais e culturais. Para isto:

Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. (BRASIL-MEC, 2012, p. 14).

Nesse sentido, as ferramentas da ação docente são imprescindíveis para a consolidação de uma avaliação de contexto, justamente pelo seu objetivo não ser o





resultado final, ao contrário, é pensar todo o *processo pedagógico* “[...] vivenciado cotidianamente em uma rede relacional, com diferentes sujeitos que compõem os espaços da Educação Infantil – crianças, profissionais com diferentes funções, família e comunidade (MARTINS FILHO, SALAZAR, 2018, p. 12).

À esteira deste movimento, o campo da Educação Infantil tem mobilizado diferentes atores no processo de elucidação das concepções de infância, criança, educação e cuidado, assim como das formas em que se intencionam as organizações dos processos educativos. Considera-se a educação infantil, como um lugar de vivência dos direitos das crianças e emancipação dos sujeitos, trata-se de uma defesa, não só de acesso e permanência, mas principalmente da qualidade do atendimento que respeite os direitos das crianças²⁴.

Trata-se de fomentar a efetivação dos direitos da criança, numa perspectiva que entende as crianças como sujeitos partícipes, com curiosidade, criatividade e que experienciam suas relações com o mundo, a partir de determinantes sociais: relações de classe social, gênero, etnia e raça, um sujeito de direitos. Nesta perspectiva, cada sujeito possui suas especificidades e, ao adulto, cabe a sensibilidade e intencionalidade na vivência educativa junto às crianças, proporcionando condições necessárias para o direito de conhecer e reinventar o mundo dos seus jeitos próprios. A docência na educação infantil, marcada pelo “encontro com a alteridade da infância” (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p.61) amplia a ação pedagógica quando desvenda perspectivas e condições para que as crianças usufruam de seus direitos sociais e reconheçam as múltiplas dimensões dos sujeitos.

No contexto da formação continuada desenvolvida com os profissionais que atuam na Educação Infantil, foram proporcionadas diversas experiências corporais, dinâmicas de sensibilização e rodas de conversa, onde estes profissionais puderam experimentar diferentes sensações que mobilizaram a partilha de saberes e emoções, a alegria de estar com seus pares, compartilhando medos, desafios e conquistas, assim como acontece com as crianças quando são instigadas a explorar o espaço educativo em tempos variados que respeitam suas necessidades formativas de brincar e interagir com o outro, com os elementos da natureza, criando e recriando situações diversas de aprendizagem. Os debates com os profissionais da educação reverberaram em questões que passavam

²⁴ A qualidade aqui anunciada não depende de um único aspecto, mais sim condições objetivas do trabalho docente que envolvem diversos fatores políticos, econômicos e sociais, conforme previstos em documentos orientadores para esta discussão: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI, 2009).





despercebidas em seus registros, questões que envolviam o cotidiano das crianças e suas experiências como: a acolhida ao colega que entra na brincadeira, os sentimentos de perda de um brinquedo, a conquista de subir num banco, de dar um salto, entre outras ações das crianças. Objetivou-se, por meio desses debates, acentuar a visão que os professores e professoras têm a respeito das especificidades da formação das crianças e de seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

O campo da educação infantil se assume com mais evidência como um lugar de direitos a partir da década de 1980, desde os marcos históricos de lutas sociais e políticas, somados aos debates e embates pelos movimentos sociais e discussões que definem a *criança como sujeito de direitos*. Esse reconhecimento é tecido na busca de romper com a polarização entre o *assistir e o educar* na educação infantil, em vencer práticas assistencialistas e escolarizantes ainda presentes no trabalho pedagógico voltado às crianças de 0 a 6 anos de idade.

No contexto brasileiro, referente à educação das crianças, a Constituição Federal de 1988 marca o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e solidifica o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças. Assim, pensar a institucionalização das políticas e práticas para a infância e para a Educação Infantil significa, necessariamente, dialogar com as questões resultantes da conjunção de perspectivas, ideias e defesas que emergiram de distintos campos da prática social e dos conhecimentos científicos, a partir de disputas e negociações democráticas entre diferentes discursos, culminados em: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999/2009). Somam-se a esse diálogo as discussões mais ampliadas sobre os direitos das crianças, tais como: Declaração dos Direitos da Criança de Genebra (1924), Declaração dos Direitos das Crianças (1959) e Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (1989).

Em linhas gerais, esses documentos visam a garantir à criança os seus chamados direitos sociais básicos: não ser discriminada, o bem-estar, a proteção, a saúde, as condições de desenvolvimento, a segurança social, a ter uma identidade. E também os direitos específicos como: o brincar, a liberdade de pensamento, opinião e de expressão, a educação, a participação e tomada de decisões, a proteção contra qualquer forma de exploração. Destaca-se, no cerne dessa discussão, a promulgação dos *Crerios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais*





das Crianças, no qual Campos e Rosemberg (1995/2009) expressam a defesa da infância como tempo de direitos, na afirmação do direito à brincadeira, atenção individual, a um ambiente aconchegante e seguro, ao contato com a natureza, à higiene e saúde, a uma alimentação saudável, a curiosidade e imaginação, ao movimento, à proteção, ao afeto e à amizade, de expressar o que sentem, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Estes direitos são reiterados na BNCC quando em seus pressupostos estão definidos seis direitos de aprendizagem (*conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*) alinhados aos campos de experiência (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) que colocam a criança no centro do processo educativo:

Conviver

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

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

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

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

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se

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.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.38)

É a partir da concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, que se reafirma a importância de considerarmos os pontos de vista das crianças e seus indicativos para a organização e efetivação das práticas pedagógicas que garantam os direitos das crianças. Assim, a avaliação de contexto, nesta articulação, deve contemplar as experiências vividas pelas crianças, afim de identificar se os direitos estão sendo garantidos nas experiências vividas.

Nas experiências compartilhadas no decorrer da formação continuada, acentuou-se a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que busquem privilegiar os desejos e curiosidades das crianças, suas opiniões e sentimentos, de forma que as crianças possam expressar suas ideias, e a partir dessas ações, introduzir, no planejamento docente, situações que contemplem todos os direitos de aprendizagem das crianças, conforme indicado na BNCC. Nesse interim, refletimos sobre as práticas pedagógicas promovidas nas instituições educativas no intuito de perceber e analisar se o que se oferece às crianças e o que se realiza junto com elas é valorativo, ou seja, respeita e prioriza seus direitos formativos.

Ao conhecer melhor os grupos de profissionais que participaram da formação continuada, percebemos a importância atribuída a presença de gestoras e coordenadoras pedagógicas, na qual ressaltou-se a conquista de todas aprimorarem seus conhecimentos acerca da documentação pedagógica, reconfigurando o significado atribuído à avaliação na Educação Infantil como um documento que registra o contexto vivido pelo grupo de crianças que partilhou experiências diversas, num determinado tempo e espaço educativo.

Promoveu-se nessa formação docente o estudo aprofundado do texto de Martins Filho e Castro (2018) sobre o que significa a “avaliação da e na educação infantil”, centrada na avaliação de contexto. Este texto introduz a temática e apresenta o dossiê intitulado “Desafios para a avaliação de contexto na educação infantil: Itália e Brasil”. Por meio desse estudo foi possível compreender o porquê da defesa da valorização dos contextos vividos, da expressão de múltiplas linguagens, do diálogo entre os diferentes sujeitos que fazem parte do processo educativo, como bem apontam os autores:





O olhar se abre para o diálogo e a análise reflexiva do entorno social e cultural da instituição e de seus sujeitos, aspecto que exige instrumentos para o acompanhamento integrado de todas as experiências que elas vivem, tendo assim, um caráter global e de contexto. (MARTINS FILHO; CASTRO, 2018, p. 15-16)

As professoras e professores que analisaram o texto, sintetizaram suas ideias em duas questões: O que é avaliar na educação infantil e como realizo a avaliação do grupo em que atuo? Localizou-se nesses registros as seguintes afirmações:

- “Avaliar é um processo contínuo feito através da observação diária, acompanhando o desenvolvimento da criança através da linguagem, autonomia, coordenação motora e suas especificidades”;

- “Na educação infantil a avaliação é como um instrumento orientador, que serve para auxiliar o processo de aprendizagem da criança. Nesse processo, precisa considerar todo percurso trilhado pelos pequenos, sem julgamentos, notas ou rótulos e fornecer elementos para a equipe pensar as práticas no contexto”.

Ao analisar os registros desses profissionais, percebemos que os pontos de vista são diferentes e que o segundo registro se aproxima do que defendemos como avaliação de contexto.

Junto ao estudo da temática “avaliação de contexto” objetivamos desenvolver um estudo relacional com a BNCC, ao complexificar os estudos sobre o processo pedagógico e as práticas que contemplam os direitos de aprendizagens das crianças e os campos de experiências (BRASIL, 2017). Nesse contexto, as professoras e professores desenvolveram um trabalho artístico em formato de mandalas (mapa conceitual), representando os elementos centrais da BNCC e as diferentes formas de contemplá-los em seu cotidiano.

A produção foi desenvolvida em pequenos grupos e posteriormente socializada em formato de roda de conversa. Essa atividade foi avaliada pelos cursistas de maneira positiva, justamente por promover a interação entre os pares. Pontuou-se ao final da formação a relevância do trabalho pedagógico colaborativo, entre os sujeitos que compartilham a ação educativa cotidianamente junto as crianças. Além disso, destacou-se a necessidade de promover debates com as famílias sobre o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, explicitando como os direitos de aprendizagens das crianças se efetivam no contexto educativo. A forma como as famílias atribuem valor ao registro avaliativo que as professoras lhes entregam de tempos em tempos (semestral ou





trimestral) também foi destacada como uma temática que merece mais atenção, sendo solicitado, inclusive, formação para as famílias sobre esse tema.

A guisa de conclusão, constata-se cada vez mais a necessidade de debates coletivos que contemplem as especificidades da ação docente, dentre elas: a pesquisa, o planejamento, a observação e escuta sensível, o registro, a avaliação, além da busca incessante por mais formação e compreensão sobre o universo infantil.

3.13 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ (AMAVI, 2016) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BRASIL, 2017)

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (Rubem Alves, 2004)²⁵

Em virtude de novas demandas educacionais e curriculares, exigência do atual contexto histórico, realizou-se a partir de julho de 2019 com o grupo de professoras e professores de cada município, novos diálogos e alinhamentos à Proposta Curricular da Educação Básica dos Municípios da Região do Alto Vale do Itajaí, sob a parceria AMAVI e Faculdade Senac de Rio do Sul, tendo como consultor o professor Dr. Altino José Martins Filho, também consultor e proponente da referida proposta curricular. Considera-se importante ressaltar que todo o processo de construção, alinhamento e ordenamento primou pela participação e valorização dos professores e professoras e de suas experiências educacionais e pedagógicas nas respectivas redes municipais. Essa é uma necessidade indispensável para colocar em prática essa proposta curricular, pois todos somos seres de ação e de reflexão.

Nesse alinhamento curricular, partimos dos consensos já construídos na área da Educação Infantil brasileira, em especial proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009), também no que está disposto na atual Proposta

²⁵ Excerto extraído do texto “Se eu fosse ensinar”. In: ANDREATO, Elifas e HUZAK, Bento. Almanaque Brasil de Cultura Popular. 2004





Curricular da Educação Básica dos Municípios da Região do Alto Vale do Itajaí (AMAVI, 2016)²⁶. Essa revisão e novo ordenamento estão baseados, particularmente, nas proposições da Base Nacional Comum Curricular²⁷ (BRASIL, 2017), a qual:

[...] 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 tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular foi elaborada no contexto sócio-político em atenção ao Plano Nacional de Educação – (BRASIL/PNE, 2014-2024), bem como em atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2009). Tais documentos oficiais consistem em normativas que determinam parte significativa do que nossos estudantes devem por direito terem acesso em termos de desenvolvimento e aprendizagem, da creche ao final do Ensino Fundamental, em todas as instituições públicas e privadas. São documentos mandatórios que consideram a formação integral a partir de sujeitos concretos e situados, que vivem em determinado ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, culturais, sociais, emocionais e intelectuais. Ou seja, sujeitos constituídos como um todo, de maneira global, e não mais pensado de modo fragmentado ou parcializado. Isso ocorre potencializando o ser humano como cidadão pleno para que possa viver e conviver em sua dimensão planetária.

Visa-se, assim, uma Educação Integral dos sujeitos em formação de suas humanidades e que concebe o ser humano em todas as suas dimensões. A compreensão do conceito de Educação Integral na Proposta Curricular da AMAVI (2016) está em consonância com as orientações da BNCC (2017, p.14), a qual propõe que:

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

26 A partir de agora iremos utilizar a nomenclatura Proposta Curricular AMAVI (2016).

27 A BNCC em seu Art. 5º propõe: “A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos”.





de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Com este documento de alinhamento à Proposta Curricular da AMAVI (2016), pretendemos explicitar os eixos determinantes para pensar os organizadores pedagógicos da Educação Infantil dos municípios que compõem a AMAVI, em especial no que se refere à definição de currículo e função sócio-política e pedagógica. Apresentamos uma produção que se constitui num instrumento que servirá de auxílio às práticas educativas e projetos pedagógicos das Unidades Educacionais de creche e pré-escola. Nesta perspectiva, não esqueçamos que não deve ser um documento prescritivo, que leve ao engessamento das práticas e projetos pedagógicos e, sim, uma referência, ou documento norteador a ser consultado sempre que necessário.

Ao alinharmos a Proposta Curricular da AMAVI (2016) com base nas premissas e proposições curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), acreditamos que seja possível ressignificar e qualificar o planejamento e a prática cotidiana dos docentes de cada município, em particular pensando e organizando a partir dos “Campos de Experiência”. Os Campos de Experiência se constituem como arranjo curricular para a Educação Infantil, o que está em consonância com os diferentes “Núcleos de Convivência da Ação Docente”²⁸ estruturantes da Proposta Curricular da (AMAVI).

Como já escrevemos na proposta curricular da AMAVI (2016), acreditamos que olhar para o percurso da vida cotidiana em sua complexidade nos possibilita estreitar laços entre o pensamento e a ação, para pensar e fazer a prática docente de maneira diferente, pois a partir do momento em que não podemos mais pensar as coisas como eram pensadas e realizadas anteriormente é que alcançamos momentos mais lúcidos e mais criativos, no qual a sofisticação e a transformação da própria prática pedagógica acontecem.

Concebido como processo, o currículo é eminentemente interativo, envolvendo criança, professor, família e sociedade. Na proposta curricular da AMAVI (2016), no que se refere à definição dos termos currículo, proposta curricular, proposta pedagógica, projeto educacional-pedagógico, projeto político pedagógico, escolhemos adotar as

28 O Núcleos de Convivência da Ação Docente apresentados na Proposta Curricular da AMAVI (2016) são: cuidado e educação; brincadeiras e interação; rotinas e vida cotidiana; múltiplas linguagens; protagonismo compartilhado; documentação pedagógica.





concepções desenvolvidas por Kramer (2003), para a qual esses termos são concebidos como sinônimos.

Assim sendo, continuaremos neste documento com o termo Proposta Curricular para reconectar o diálogo da Educação Infantil com a discussão que se relaciona ao campo do currículo. Nossa base teórica são os pressupostos da concepção de “Currículo Narrativo”, desenvolvido por Ivor Goodson (2007). Concepção que se vincula a renovadas conceituações e problematizações, no interior das quais se admite também que o currículo se vincula aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma dada sociedade, sendo assim permeado por suas contradições. Nele se agregam aqueles conhecimentos considerados socialmente válidos e culturalmente contextualizados; portanto, não apenas conhecimentos científicos, mas também crenças, expectativas, visões sociais, rotinas e cotidiano em uma visão integrada e sistêmica.

Na construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, torna-se necessário explicitar a noção de que a afirmação das especificidades dessa profissão somente se constituirá na medida em que as peculiaridades da docência, em sua prática cotidiana com bebês e crianças pequenas, forem amplamente compreendidas (AMAVI, 2016). Compreensão que diz respeito a própria concepção de Educação Infantil, criança e infância. Sobre essa questão tomaremos como referência os pressupostos apontados por Eloisa Rocha (2010, p. 12):

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

Os campos de experiências (BRASIL, 2017) e os núcleos de convivência da ação docente (AMAVI, 2016) se interligam e apostam na organização de uma proposta curricular como possibilidade de concretizar e criar com os bebês e as crianças pequenas redes conviviais de animação infantil e comunitária, isto no percurso da vida cotidiana. Um currículo para a Educação Infantil que valorize e reconheça o sentido pessoal que cada criança empresta às vivências e experiências propostas e aos conhecimentos nelas construídos.

Tais proposições para pensar e fazer o currículo também já foram explícitas como política educacional mandatária na base legal estabelecida pela LDB 9394/1996, que em





seu Art. 12, indica o seguinte: “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”. Também, as DCNEI (BRASIL, 2009) que traz novas formulações para pensar o currículo da Educação Infantil, podemos citar, por exemplo, os artigos 4º e 9º:

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

[...]

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

Recentemente a BNCC (BRASIL, 2017) indica em seu Artigo 7º a seguinte formulação, para pensar a elaboração do currículo para todos os Estados e municípios da federação:

Art. 7º - Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais (DCN) e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Tomando como referência a LDB 9394/1996, as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017) e a Proposta da AMAVI (2016) afirmamos que a docência está interligada a um saber e um fazer, ou ainda, um saber-fazer, que precisam se conectar com as escolhas referentes as dimensões teórico, prática e metodológica de promoção do desenvolvimento, aprendizagem e socialização das crianças, em especial qualificando o seu estar no mundo e ampliando o repertório cultural em suas máximas possibilidades humanas.

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica se constitui em locus privilegiado de socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Pensamos as instituições – creche e pré-escolas – como espaço e tempo que tem a função de oferecer segurança, saúde, cuidado e educação, com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais, intelectuais e culturais para bebês e crianças pequenas.





Os Campos de Experiência e os Núcleos de Convivência da Ação Docente em diálogo possibilitam pensar o quanto ainda temos que seguir na problematização, desnaturalização e superação da via curricular institucionalizada, disciplinarizada, fixada em datas comemorativas, escolarizada e “alunizada” da Educação Infantil. Este foi o mote essencial da Proposta Curricular da AMAVI (2016) e que continuará como proposição nessa reformulação, alinhamento e ordenamento para o avanço e ampliação da mesma.

Na sequência iremos trazer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que integram o currículo para a Educação Infantil propostos pela BNCC (BRASIL, 2017).

3.13.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Currículo da Educação Infantil

As orientações e os organizadores curriculares apresentados neste documento curricular consolidam um diálogo promissor com referência a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), em particular anunciando as especificidades e a identidade educacional e pedagógica para a primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil.

A Educação Infantil na BNCC está organizada em três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Sendo assim, os diferentes ritmos de aprendizagem exigem atenção e flexibilidade por parte dos docentes no pensar e fazer sua prática pedagógica junto às crianças.

A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança desde bebê aprende, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento oferecem referências para a construção de um currículo, baseado nas diversas áreas de conhecimento e nas diferentes linguagens que estão integradas por meio dos cinco Campos de Experiência. Os campos de experiências estão centrados na operacionalização de uma prática pedagógica coerente, intencional e consistente que é norteada pelos eixos da brincadeira e das interações, em que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos.

Consideramos que os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, não apenas atendendo à estrutura proposta para a BNCC, mas





articulam-se aos princípios éticos, estéticos e políticos que, segundo as DCNEI, devem orientar a Educação Infantil, são eles:

QUADRO 1 - DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil

- **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.
- **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.

Fonte: BNCC DE EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL, 2017).

3.13.2 Campos de Experiências para Cada Grupo de Crianças

A reformulação da Proposta Curricular da AMAVI (2016) toma como principal organizador para os planejamentos os cinco campos de experiência²⁹, os quais seguindo

²⁹ A estrutura dos campos de experiências deste Documento Curricular é orientada pela BNCC (BRASIL, 2017). Já a denominação de campo de experiência tem frente na defesa dos saberes e conhecimentos





a BNCC 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” (BRASIL, 2017, p. 36). Este tipo de arranjo curricular se diferencia dos modelos tradicionais, ao propor a construção da aprendizagem, do desenvolvimento e dos processos de socialização no espaço e tempo da escola de Educação Infantil.

Para Barbosa e Ritcher (2015, p. 54), a experiência direta, oportunamente “guiada”, permite à criança aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Nessa direção, segundo a autora, “[...] Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras”.

Os campos de experiência oferecem aos/às professores/as um espectro de objetivos que devem se constituir uma referência flexível para cada grupamento etário de crianças, considerando importantes diferenças de ritmos, interesses e necessidades entre crianças de uma mesma faixa etária, lembrando a máxima de que o que as crianças têm em comum é que elas são diferentes, o que temos defendido como sendo o singular na diversidade.

Torna-se essencial esclarecer que a partir desse documento curricular de reformulação, alinhamento e ordenamento da Proposta Curricular da AMAVI (2016) é preciso construir com as professoras e os professores de cada município, ou em um coletivo, as ementas de cada campo de experiência, bem como as diferentes estratégias integradoras dos mesmos, isto em um projeto futuro de formação de professores.

Abaixo indicamos cada campo de experiência com os respectivos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, são eles: 1) O EU, O OUTRO E O NÓS; 2) CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS; 3) TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS; 4) ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO; 5) ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.

QUADRO 2 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
---------------------------------------	--	---

considerados fundamentais e associados às experiências das crianças de que dispõem as DCNEI (BRASIL, 2009).





(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
--	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 3 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(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.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(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.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 4 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies,	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.





	planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 5 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(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.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(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).	(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).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.





(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(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.).	(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.).
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	--	--

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 6 - CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
--	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
--	(EI02ET08) 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.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).





4. ENSINO FUNDAMENTAL: UMA TRAJETÓRIA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO MÉDIO

Prof^a. Ma. Leila Oliveira Di Pietro³⁰

No capítulo Fundamentos Teórico-Methodológicos da proposta curricular para a Educação Básica, a infância, adolescência e juventude são objetos de reflexão sobre suas singularidades e a necessidade do olhar constante dentro de um processo educativo humanizador.

A BNCC também destaca a importância da etapa do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento do estudante:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. (BRASIL, 2017, p.57)

Quando houve a necessidade de mudança do Ensino Fundamental de oito, para nove anos, as discussões a respeito dessa etapa reforçaram o impacto da mesma na constituição do ser humano em formação e no papel que ela assume, como destaca o parágrafo único do art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 7/2010:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (BRASIL, 2010, p. 01).

Diante deste desafio, o Ensino Fundamental, como uma etapa, contribui para a não ruptura da educação infantil enquanto reconhecimento da infância, ao mesmo tempo que

30 Possui graduação em Pedagogia (2005), habilitação séries iniciais e supervisão escolar e mestrado em Educação (2008) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como pedagoga estadual para a Formação Inicial e Continuada e Educação Técnica de Nível Médio para o Departamento Regional do Senac/SC (Serviços de Aprendizagem Comercial de Santa Catarina). Tem experiência na área de Educação, com atuação nos temas: tecnologia de comunicação digital e transposições didáticas, formação de professores, competências e neurociências. Na formação de professores atua desde 2010 no Programa Conexão Senac com os professores de diversas secretarias de educação. Desses temas, possui ênfase em educação, desenvolvimento de competências e avaliação por indicadores, por meio da qual articula sua formação acadêmica com sua área de atuação.





deve atender ao processo formativo, preparando o estudante para a continuidade dos estudos, assim como para a vida em sociedade.

Neste contexto, a BNCC (2017, p. 57-58) demarca as demandas dos anos iniciais desta etapa:

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Grifo original)

Essas prerrogativas precisam estar contempladas no planejamento docente, na articulação entre os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas ações realizadas pelas escolas.

Os anos finais, também trazem situações de impacto ao estudante na ampliação do número de docentes e no aprofundamento do estudo das ciências.

Ao longo do **Ensino Fundamental – Anos Finais**, os estudantes se deparam com **desafios de maior complexidade**, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, **retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas**, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Nos anos iniciais as áreas e o processo de aprendizagem como um todo está muito mais integrado, tendo em vista o número de professores envolvidos. Mesmo com a especificidade da Educação Física, Artes e outros componentes, o trabalho e a presença destes professores se constituem em um processo mais orgânico e articulado. Todavia, nos anos finais, há a necessidade de resgate desta integração. Na BNCC, as competências são estratégicas na consolidação da formação integral.

4.1 AS COMPETÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA





As competências da Educação Básica envolvem a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e demandam a articulação das diferentes áreas.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. 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.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. 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.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, BNCC, p. 9)

4.2 AS COMPETÊNCIAS DAS ÁREAS





Desde os anos iniciais e, principalmente, para os anos finais do Ensino Fundamental, as competências das áreas retratam a necessidade do diálogo constante entre os componentes curriculares da mesma área, assim como as competências da Educação Básica demandam a necessidade de integração entre as áreas e todos os componentes curriculares.

No caso do Ensino Fundamental, tanto a Matemática, o Ensino Religioso, bem como as Ciências Naturais são áreas e componentes curriculares ao mesmo tempo, por isso, nestas áreas temos apenas as competências dos próprios componentes curriculares. Entretanto, as áreas de Linguagens e das Ciências Humanas trazem outras especificidades, tendo em vista que, além das competências dos componentes, essas áreas possuem competências específicas, sendo este o elo que integra os diferentes componentes, ou seja, que promovem a relação entre eles no processo de aprendizagem. Por isso, antes do Componente Curricular Língua Portuguesa, destacamos a área de Linguagens na sua composição entre Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física, assim como, antes de apresentar o componente curricular de História, citamos a área de Ciências Humanas que envolve História e Geografia.

4.3 AS COMPETÊNCIAS DOS COMPONENTES CURRICULARES

As competências dos componentes curriculares trazem a necessidade de repensar a construção de conhecimento na articulação deste com as habilidades e no vínculo intrínseco e direto com a vivência dos estudantes. Estas competências estão destacadas nos capítulos específicos de cada componente.

4.4 A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL





Coordenadores Pedagógicos, Diretores e Secretária Municipal de Educação de

Imbuia³¹

Profa. Ma. Leila Oliveira Di Pietro³²

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educador, na sua trajetória de construção na qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.
(HOFFMANN, 2000, p. 18)

O Ensino Fundamental possui diversos desafios. A estruturação para 9 anos pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, pressupõe a superação de rupturas entre as etapas da educação básica e entre os anos iniciais e finais (BRASIL, 2010). Isto impacta diretamente no entendimento da infância nos primeiros anos do ensino fundamental, onde a avaliação pode gerar uma ruptura entre a forma de trabalhar com as crianças e os registros descritivos da Educação Infantil para a sistematização de notas do Ensino Fundamental.

A consciência dessa mudança por parte dos educadores, entendido neste documento como todos os envolvidos no processo educativo, envolve repercussões para o aluno que devem ser consideradas. Esta análise cria a necessidade de desenvolver alternativas e ações que minimizem essas diferenças, tendo em vista o olhar cuidadoso e acolhedor sobre o estudante, que acima de tudo é uma criança, com todas as características de sua especificidade.

Uma avaliação contínua alterna registros formais e informais, sendo realizada no diálogo por meio da interação professor-aluno e aluno-aluno. Esta interação tem importância em toda a educação básica, tanto nos anos iniciais como finais. Outra barreira que precisa ser minimizada consiste na passagem dos anos iniciais para os finais, onde a quantidade de professores, a demanda dos objetos de conhecimento, bem como a quantidade e profundidade de habilidades se ampliam.

Neste caso, o entendimento dessa dificuldade para o aluno não contribui para sua solução. Somente um trabalho colaborativo professores-escola-família-estudante, com uma organização efetiva das demandas das aulas, pode começar a romper as

31 Este subitem foi desenvolvido a partir de um texto-síntese elaborado pelos representantes do Município de Imbuía que retrataram os principais aspectos trabalhados na oficina desta consultora com coordenadores, diretores e secretários de educação dos municípios vinculados a AMAVI no ano de 2019.

32 Consultora já referenciada neste documento e coautora da elaboração deste subitem.





dificuldades inerentes à aprendizagem. Além disso, há a necessidade de conexão ainda mais intensa entre a aprendizagem em aula, com a vida extraescolar dos alunos.

Estes desafios não são pontuais e não ocorrem apenas em determinados instrumentos. Como mencionado no capítulo introdutório da BNCC, o processo avaliativo, dentre as ações que caracterizam o currículo, possui a necessidade de:

construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BNCC, 2018, p.17)

Esta afirmação traz alguns aspectos que envolvem as dimensões da avaliação no processo educativo tais como: finalidade da avaliação, que abarca tanto o processo como os resultados (formativa, diagnóstica e somativa); objetivos, que contextualizados fornecem condições que contribuem para o significado da aprendizagem (cognitivos, afetivos e psicomotores), necessidade de definição, de aplicação e de registros da avaliação que serão evidenciados na escolha dos instrumentos/procedimentos, no processo de recuperação, bem como nas devolutivas aos alunos (*feedback*).

Os resultados da avaliação envolvem muito mais do que uma aferição de notas, pois compreendem uma análise de todo o processo educativo. Na Resolução CEE/SC nº 183/2013, em seu Art. 16, referente ao Conselho de Classe, estes impactos ficam evidentes ao destacar a responsabilidade do conselho que se relaciona com:

- I - a avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo estabelecimento de ensino e a proposição de ações para a sua melhoria;
- II - a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas;
- III - a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e a proposição de ações para a superação das dificuldades;
- IV - a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária;
- V - apreciar, em caráter deliberativo, os resultados das avaliações dos alunos apresentados individualmente pelos professores;
- VI - decidir pela promoção ou retenção dos alunos. (CEE/SC, 2013)

Pode-se observar que, quando se trata da avaliação da aprendizagem do aluno, a mesma está relacionada à metodologia utilizada, aos envolvidos no processo, ao próprio processo, implicando em uma reflexão mais ampla do que apenas uma tomada de decisão de resultado. Inclusive este deve estar integrado às demais análises.

Luckesi (2002) explicita em seu conceito de avaliação a proposta de mudar o foco de julgamento sobre o aluno para aquilo que ele consegue demonstrar em termos de





aprendizagem, ou seja, trata-se de um julgamento de valor (qualidade) sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Para isto, todas as evidências tornam-se importantes na análise de docentes e alunos. Conforme Rodrigues Junior (2009), a avaliação da aprendizagem consiste em um processo que deve ter caráter continuado, cumulativo e sistêmico, envolvendo a coleta de evidências das mais variadas, contribuindo para se analisar a ocorrência de modificações e sua amplitude. O resultado desta análise traz decisões das mais variadas, implicando inclusive, a possibilidade de mudar o próprio sistema de avaliação utilizado.

A avaliação implica um encontro com outros, com pessoas, e se concretiza em um projeto de melhoramento que sirva para potencializar os professores através do diálogo e da reflexão de sua prática. Entendida assim, não é uma simples metodologia, mas uma filosofia que define aspectos essenciais que se apoiam em uma teoria do sujeito, da escola, da sociedade, dos valores e do conhecimento. (ENRIQUEZ & MARTINEZ *apud* TEIXEIRA, 2008, p.104).

Considerando esse contexto, o ato de planejar e avaliar são atividades estruturantes, que se complementam. Como já mencionados nesse documento, o professor, para planejar e avaliar, precisa ter domínio dos conhecimentos na área em que atua, ser capaz de interagir com os estudantes, com os colegas de profissão, a comunidade e, conseqüentemente, orientar, propor e mediar atividades de aprendizagens que sejam significativas. Planejamento e avaliação constituem a bússola das práticas curriculares na Educação Básica, que tomam o estudante em sua integralidade como norte.

O entendimento desta relação está em sua própria função: “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (RODRIGUES JUNIOR, 2009, p. 125).

Ressalta-se que a avaliação, no âmbito educacional, propicia a reflexão sobre a práxis educativa. Constitui-se como a possibilidade de aprofundar o conhecimento de sua própria natureza, tanto como diagnóstico, mas também sobre sua interferência, para se alcançar as finalidades e metas desejáveis. Portanto, a avaliação enseja possibilidades para contribuir na melhoria da qualidade social da educação, tanto quanto no desenvolvimento efetivo de processos educativos que assegurem a apropriação, a construção do conhecimento e o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas





como possibilidade revolucionária, pois é preciso saber para usufruir e usufruir para transformar (VASCONCELLOS, 2000).

Dentro do processo de avaliação da aprendizagem são destacadas por Luckesi (2002) três finalidades:

- Diagnóstica, que possibilita ao professor verificar o quanto os alunos já sabem de determinado assunto, tema, ementa, sem o efeito formal da avaliação, consideradas avaliações iniciais de assuntos novos para replanejar as ações educacionais.

Estrategicamente a avaliação diagnóstica contribui para a análise dos conhecimentos prévios dos alunos, possibilita rever metodologias e assuntos abordados e auxilia no replanejamento dos próximos objetos de conhecimentos e habilidades a serem mobilizados.

- Formativa, elencada como a avaliação que contribui para a aprendizagem dos alunos, tanto para retificar situações ocorridas durante o processo, como para significar a aprendizagem. Devendo, portanto, ser intencional e preocupar-se com retroalimentação (*feedback*) da aprendizagem, formando o aluno sobre sua aprendizagem frente ao currículo realizado.

De forma processual, a avaliação formativa parte do princípio que todas as evidências de aprendizagem do aluno são fundamentais:

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos. É antes o interrogar-se sobre um processo; é o refazer do caminho percorrido, para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido a sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar os meios para vencer as dificuldades. (ABRECHT, 1994, p.18)

Por isso demanda registro por parte do professor, da mesma maneira que compartilha a responsabilidade com o aluno de que a aprendizagem não se verifica unicamente em instrumentos de avaliação, mas no posicionamento deste ao longo das aulas e em sua participação ativa nas atividades cotidianas.

- Somativa: que é propriamente o ato formal de avaliar, registrar, computar, mensurar, analisando a aprendizagem efetivada ao longo de todo o ano.

Tradicionalmente esta finalidade tinha uma importância que na atualidade está vinculada a um procedimento mais operacional e administrativo, necessário para a





organizações do ano letivo, porém sua importância está subordinada às demais finalidades educativas.

É importante destacar que, em alguns capítulos específicos dos componentes curriculares desta proposta, os consultores trouxeram significados sobre estas finalidades. Consideramos este movimento necessário, porque diferentemente de ser repetitivo, estes conceitos são reforçados com base na articulação que cada componente traçou com o processo avaliativo de maneira a reforçar seus aspectos basilares.

Diagnosticar e formar o aluno não consiste apenas na construção de conhecimentos, mas no desenvolvimento de habilidades, principalmente na interação entre os sujeitos. Por isto, pensar uma avaliação considerando tais finalidades, compreende ter objetivos claros que favoreçam uma aprendizagem com sentido entre os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Os objetivos cognitivos, segundo Rodrigues Júnior (2009), são os processos intelectuais de conhecimento, compressão, aplicação, análise, síntese e avaliação; os objetivos afetivos são as internalizações dos valores ou ideais de aquiescência ou recepção, resposta, valorização, organização e caracterização; já os objetivos psicomotores se destacam como a complexidade dos movimentos de percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização e completo domínio de movimentos.

Com base em tais objetivos, considera-se, portanto, a ação do aluno e não do professor, o que caracteriza um objetivo de ensino. Segundo Hoffmann (2009) a avaliação deve estar a serviço do sujeito que aprende, o professor precisa prestar muita atenção no aluno, em suas manifestações verbais e não verbais, conhecer o que ele pensa e questioná-lo, para que o mesmo se sinta desafiado a embasar seus argumentos de forma a estimular a autonomia moral e intelectual. O que, conseqüentemente leva o aluno a criar estratégias para solucionar problemas, a formular hipóteses e tomar decisões.

Limitar a avaliação da aprendizagem como sendo um instrumento é tratá-la de forma redundante e equivocada. Para isso, torna-se fundamental ter clareza nos critérios que favoreçam tal avaliação, considerando a coleta sistêmica de evidências, modificações e em que medida essas modificações ocorreram, a fim de tomar decisões.

Segundo Rodrigues Junior (2019), há critérios que contribuem para a efetividade do instrumento em si, dentre eles tem: fidedignidade/confiabilidade, objetividade, validade, praticidade e flexibilidade. Desses, considera-se três os mais relevantes:





- Validade – essencial à uma avaliação. É a capacidade de aferir o que ela pretende aferir;
- Praticidade – ajustamento da avaliação às condições possíveis (tempo, espaço físico, iluminação);
- Flexibilidade – emprego de diferentes meios e instrumentos de avaliação para atender a multiplicidade de estilo dos alunos.

Já os instrumentos e procedimentos a serem utilizados para favorecer a avaliação da aprendizagem precisam ser pensados a partir das aprendizagens construídas. Consideramos aqui como possibilidades de instrumentos e procedimentos do processo de avaliação da aprendizagem: portfólio, mapa conceitual, técnicas de grupo, avaliação oral, questionamentos durante as aulas entre muitos outros.

Para que o processo avaliativo se equacione de maneira coerente e responsável, os instrumentos utilizados devem ser o reflexo dos critérios estabelecidos, de modo a conseguir obter dados da aprendizagem significativa ocorrida. Isto deve ocorrer de acordo com os níveis de desenvolvimento cognitivo explicitados nos objetivos, estes são pensados a partir das competências, dos objetos de conhecimento, bem como das habilidades destacadas na BNCC e nestas diretrizes.

É importante destacar o papel das metodologias ativas, pois

quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORÁN, 2015, p.18).

Como a proposta é trazer problemas e situações reais para dentro das aulas, o contexto para a aprendizagem muda. Por isso, metodologias baseadas em problemas, em casos, em projetos, ensino híbrido, sala de aula invertida, gamificação, entre outras estratégias, assim como a alternância de atividades individuais e em equipes instigam os alunos, bem como os estimulam mentalmente.

As metodologias ativas de aprendizagem compreendem

(...) um conjunto de procedimentos didáticos centrados no aluno, expressos pelos métodos e técnicas de ensino com forte caráter colaborativo e participativo, tendo docente como mediador, de forma a alcançar os objetivos de ensino e a propiciar experiências de aprendizagem significativas.





Estas experiências propiciadas ao longo das aulas contribuem para o engajamento dos alunos, mesmo os que encontram dificuldades durante a sua realização. Assim, outro fator de destaque dentro do processo da avaliação da aprendizagem é o processo de recuperação juntamente na comunicação com o aluno, por meio de *feedbacks*.

A devolutiva do aluno deve ser algo constante para propiciar o diálogo, a efetividade da comunicação, a naturalidade frente a análise de erros, ajustes e recuperações, que precisam ser encaradas como inerente a um processo humano. Neste sentido o ato de recuperar não está atrelado apenas a uma execução de um outro instrumento de avaliação, pelo contrário, quando for observada a necessidade de rever, resgatar ou construir determinadas aprendizagens, há a necessidade de uma ação pedagógica eficiente, com definição de metodologias para essa construção de conhecimento.

Aparentemente o processo de aprendizagem é o mesmo, porém quando existe uma turma com diversos alunos, em diferentes estágios de conhecimentos ou habilidades a serem recuperadas, a gestão da aula impacta significativamente no planejamento docente.

Neste sentido Severino e Severino (2012) apontam estratégias que contribuam para a formação do aluno autônomo e pesquisador. Estratégias como: se preparar para a aula, participar da mesma, incluindo a revisão após seu término, são dicas simples que fazem todo o sentido e preparam o aluno para a autonomia sobre sua interação com o conhecimento e com a comunicação entre a turma. Demo, em entrevista a Casimiro (2012) propõe esse estímulo desde a infância, favorecendo o espírito investigativo, assim como a curiosidade natural de quem aprende, sendo um fator significativo para estimular novas aprendizagens.

Com mais autonomia, torna-se possível encaminhar situações problemas em sala, de forma que os alunos possam encontrar caminhos, registrando seus desafios de maneira que este percurso também seja parte da aprendizagem.

Considerando a recuperação como parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, Bevenutti (2002) afirma que avaliar significa mediar o processo de ensino e aprendizagem, oferecer recuperação no momento da dificuldade, promover cada ser humano, consiste em vibrar junto com o aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

Desta forma, a recuperação paralela pode envolver momentos pontuais, contudo também ser realizadas continuamente de forma natural e sistêmica. Registros formais e





informais são aliados na legitimidade destas situações, contribuindo para a organização que favorece o conhecimento sobre cada aluno. Além desses registros, a comunicação ao aluno de forma escrita e verbal possibilita mais transparência desse desenvolvimento.

Fonseca *et al* (2015) ainda afirma que a finalidade pedagógica do *feedback* é fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho ou entendimento com resultados cognitivos, motivacionais e afetivos: aquilo que o docente pontuar, será entendido pelo aluno como o mais relevante, entretanto se estiver estruturado para reconhecer e compensar o esforço realizado na aplicação do conhecimento ou for questionador, levará o aluno a perseverar e pensar ainda mais.

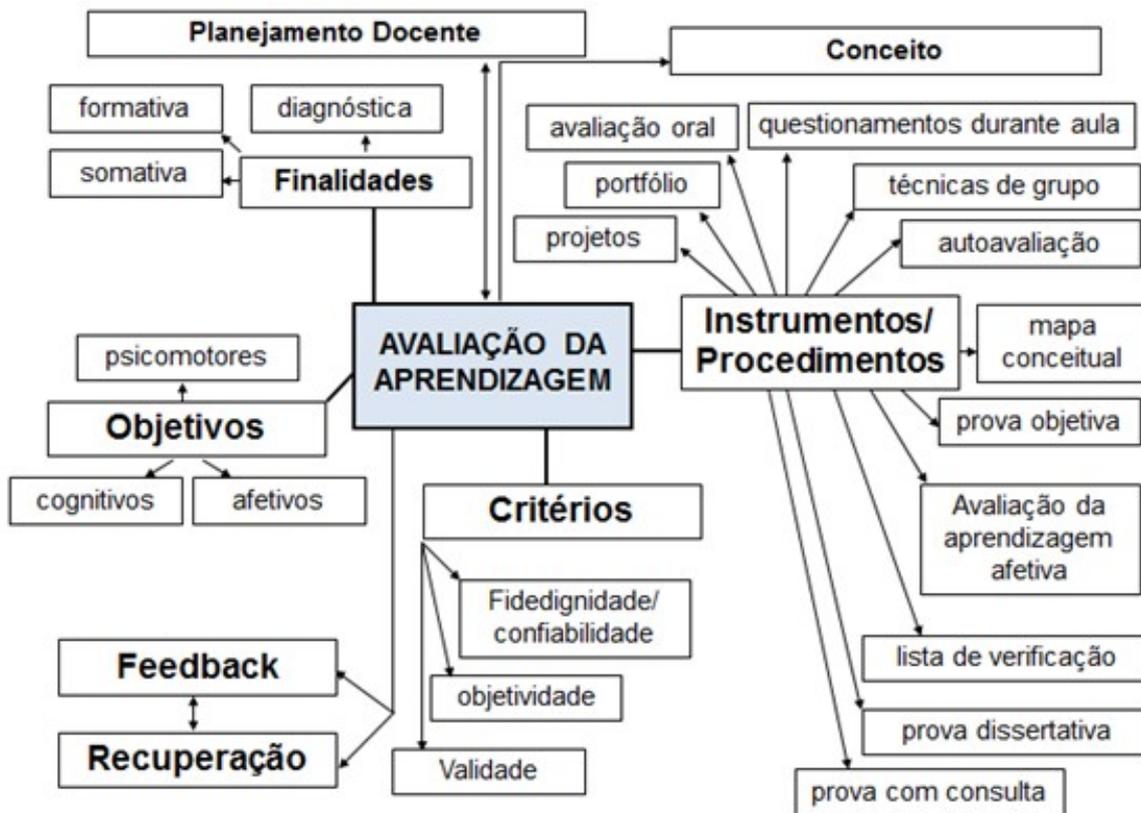
Considerando todo esse contexto, avaliar envolve uma ação provocativa do professor, desafiando o estudante a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser” que favorece ações educativas para novas descobertas.

Segundo Hoffmann (2000), a avaliação está relacionada a qualidade da aprendizagem, um julgamento mais global e amplo com impacto social e político. Isto significa entender o aluno como um sujeito integral e na sua relação com seus objetivos e os do professor, em uma interação constante entre contextos e valores.

O mapa a seguir sintetiza as dimensões da avaliação da aprendizagem vivenciada na reflexão que envolvem o ensino fundamental da proposta pedagógica da AMAVI. Aborda os instrumentos utilizados, as finalidades e critérios estabelecidos, os objetivos a serem atingidos, o *feedback* e a recuperação. A complexidade envolvida não se esgota nos títulos indicados, mas representa alguns aspectos fundamentais para o planejamento, execução e replanejamento do processo avaliativo.

Figura 1: Mapa conceitual da avaliação da aprendizagem





Fonte: Figura adaptada de RODRIGUES JÚNIOR (2009).

Estas dimensões da avaliação da aprendizagem vivenciada na reflexão que envolvem o ensino fundamental da proposta pedagógica da AMAVI, devem ser consideradas no momento das paradas pedagógicas, das reuniões de planejamento e replanejamento, juntamente com as orientações e diálogos de cada componente curricular.

A interação entre as dimensões da avaliação de forma mais estratégica, com as construções realizadas pelos professores nas capacitações com os consultores de cada componente curricular corrobora para minimizar as inseguranças e dúvidas que permeiam o processo avaliativo.

Com esse ambiente propício, o papel do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem ganha evidência. De forma mais monitorada nos anos iniciais, porém mediada para esse fim, busca-se em sua autonomia, colaboração e interação, uma participação crítico-reflexiva dos assuntos abordados. Tanto na seleção do que será abordado, definida por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, na metodologia aplicada para a apreensão destes, como nos procedimentos e instrumentos que serão





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



utilizados na análise de professores e alunos sobre a efetivação da aprendizagem planejada.

A partir dessa (re)construção coletiva, amplia-se a consciência sobre as especificidades da avaliação e o cuidado necessário para que esse processo seja cada vez mais transparente, contribuindo para que a aprendizagem tenha o lugar de destaque como principal objetivo do ato de avaliar.





5. ALFABETIZAÇÃO

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho³³

5.1 PONTOS DE PARTIDA

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

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

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

³³ Possui graduação em Pedagogia - Orientação Educacional, Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação e Cultura todos pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Realizou seu Doutorado em Teologia na área de concentração Educação e Religião na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul e o Pós-Doutorado em Educação e Religião na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Na UDESC, atua como Professor Associado, no Departamento de Pedagogia, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação. Coordena o Programa de Extensão Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É integrante da Associação Brasileira de Alfabetização e faz parte da Diretoria na qualidade de representante do Estado de Santa Catarina. Faz parte da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Faz parte também da Diretoria da Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina - Gestão 2015-2017. Representa a UDESC no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. É avaliador do Ministério da Educação. Participa de projetos em Grupos de pesquisa na UDESC e na PUC/PR. Tem experiência em Docência, Coordenação Pedagógica e Direção de Unidade Educativa na Educação Básica e na Educação Superior. Na Educação Superior, já atuou como coordenador de estágio, coordenador de curso e chefe de departamento. Foi Diretor de Ensino do Centro de Ciências Humanas e da Educação por aproximadamente dez anos, representando a UDESC no Fórum Estadual de Educação. Já exerceu a Presidência do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis por dois mandatos. Colabora com diversas redes de ensino em eventos de formação docente e na avaliação e sistematização de propostas curriculares e planos municipais de educação.





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

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

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

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

5.2 ALFABETIZAÇÃO - OLHARES TEÓRICOS

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

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





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

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

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

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

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





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

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

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

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





5.3. ALFABETIZAÇÃO - OLHARES METODOLÓGICOS

Nos encontros realizados, principalmente quando da realização dos planos de aula, evidenciaram enquanto desafio a necessidade de o professor dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolver um olhar investigativo fundamentado na teoria, no sentido de uma docência que alfabetiza letrando sempre numa perspectiva de inclusão.

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

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

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





Até porque o desenvolvimento em uma área do conhecimento afeta diretamente o desenvolvimento em outra área. O desenvolvimento da linguagem afeta diretamente o desenvolvimento da socialização da criança com outras crianças e adultos, ou ainda, o desenvolvimento da capacidade de entender a sequência lógica de uma história, influencia a capacidade de compreender a sequência lógica do sistema numeral, e assim por diante. Portanto, as várias dimensões do desenvolvimento (físico, motor, cognitivo, mental, sensorial, linguístico, cultural) não podem estar desconectadas das diversas áreas do conhecimento.

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

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

Entendemos que pensar a alfabetização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural é como desconectar a escrita do mundo do aprendiz, separando algo que social e culturalmente está interligado. Quanto mais a escola se ocupar em





melhorar, (re)pensar e sofisticar as formas mais adequadas de sua intervenção no processo da aprendizagem da leitura e da escrita e do ensinar, mais positiva será sua atuação e contribuição.

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

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

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

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





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

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

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

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

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

Vale destacar com base em todos os encontros que esta proposta curricular não exclui a aprendizagem da sílaba e das relações entre letras e sons. Registra-se que isto não é pensar numa perspectiva tradicional de ensino, pelo contrário, o objetivo de todo o processo continua sendo o texto, a construção dos sentidos da leitura e da escrita e o uso social da escrita. Entendem os participantes, porém, que ter o texto como ponto de partida para chegar ao grafema, implica no compromisso e cumplicidade pedagógica em priorizar





as dimensões do processo de alfabetização: **o domínio do código e o uso social da escrita.**

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

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

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

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

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

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





5.4 AINDA COMPARTILHANDO

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

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

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

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

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





PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA
Secretaria de Desenvolvimento Educacional
Cultural e Esportivo

Avenida, 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia, SC – CEP: 88420-00



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



6. ÁREA DE LINGUAGENS: PENSANDO A COMUNICAÇÃO INTEGRADA

A composição entre Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física demarca a importância da comunicação na sociedade.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL. BNCC, 2017, p. 63).

Por isso as competências devem ser base para o planejamento e permearem a avaliação ao longo dos anos.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 65)

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

Profa. Es. Elisandra Aparecida Giacometl³⁴ (2016 e 2020)

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

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

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

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

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

Após esse período outras línguas começam a nascer enquanto algumas existentes foram se extinguindo. Os jesuítas que ensinavam as línguas gerais aos

34 Possui graduação em Letras: Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Fundação Universidade do Contestado (2000). Especialista em Psicopedagogia e Secretariado Executivo. Especialista em Didática do Ensino Superior e Marketing Estratégico pela Faculdade de Tecnologia Senac; também especialista em Psicologia e Coaching; Ensino Remoto, Ensino a Distância e Metodologias Ativas pela Faculdade Metropolitana-SP (FAMEESP). Foi Secretária Executiva da Undime-SC, atuando na divulgação das políticas públicas do Ministério da Educação no Estado de Santa Catarina. Atualmente é professora do Núcleo de Ensino Superior do Senac nas disciplinas de Fundamentos de Marketing, Oratória, Estratégias de Marketing e Comunicação. Também é professora de Língua Portuguesa no Colégio Bom Jesus Aurora e Secretária Executiva no Conselho Municipal de Educação de Caçador.

índios foram expulsos e Marques de Pombal promulga uma lei para impor o uso do Português. No entanto, as três línguas (tupi, africanas e Português) coexistem por muito tempo e suas influências, bem como muitos dos seus vocábulos permanecem até hoje.

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

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

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

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

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

A Linguagem sempre fez parte da essência da vida, seja para trabalhar, estudar, conviver e até sobreviver. A fala se renova constantemente, já que não depende dos padrões linguísticos da norma-padrão, uma vez que a própria oralidade acontece antes da escrita (RICARDO, 2004). A mesma autora considera

que compreender as mudanças da língua nos leva a refletir sobre o processo de ensino da língua materna; combate o preconceito; amplia o conhecimento às diferenças entre a oralidade e a escrita e adéqua o uso das variantes linguísticas de acordo com o contexto, principalmente valorizando os aspectos regionais.

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

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

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

A atividade mais importante [...] é a de criar situações em que os alunos possam operar a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre as condições e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam e leem, que poderão falar sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições. (BRASIL, 2006).

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

Assim, se acredita que em diferentes tipos de situação, tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de

ensino-aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma padrão, discutindo apenas suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. (TRAVAGLIA, 1997, p. 41)

Numa busca constante de aprimoramento, a Língua Portuguesa passa por uma das suas mais significativas mudanças com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (2018), adentramos ao ensino por competências e habilidades, consideradas nesta proposta como objetivos de aprendizagem que buscam ao final de cada ano, possibilitar a formação integral do estudante.

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

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

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

O estudante, como sujeito ativo do processo de aprendizagem, os conhecimentos, como momento que propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo e a mediação do professor conforme preconiza Ferrestein (1994, p. 163):

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

Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos, que pode ser proporcionada através do processo de mediação, demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2006).

Considerando estes aspectos, a atualização da proposta para o ensino da língua materna considera, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos dois primeiros anos (1º e 2º ano), o processo de alfabetização como foco da ação pedagógica, para a inserção do estudante na cultura letrada, permitindo sua participação cada vez mais autônoma/independente na vida social; já para os Anos Finais a sequência e aprofundamento dos conhecimentos, uma vez que a reflexão crítica se amplia sobre os componentes de cada área, já inseridos nos anos iniciais, integrando as práticas de linguagem que constituem a vida social.

O ensino da Língua Portuguesa, desta forma, perpassa, primeiramente, pela garantia do desenvolvimento de competências gerais que são explicitadas na BNCC, posteriormente às competências gerais da área de Linguagens e posteriormente, às específicas de Língua Portuguesa, promovendo o aspecto interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar da proposta.

Sendo assim, destacam-se como competências específicas da área de linguagens:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e

global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidade e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63)

Através das práticas de linguagens e das competências específicas delas, permite-se ampliar o olhar sobre como as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se sujeitos sociais comunicativos.

Buscando compreender as orientações curriculares para o ensino da língua e ampliar a compreensão dos professores da educação básica acerca da relação que se estabelece entre a BNCC e todo o processo de ensino-aprendizagem, a atualização da proposta mantém o rompimento do paradigma de repasse segmentado da norma, da gramática como foco do processo. Importante destacar que a atualização dialoga com os documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

O Componente de Língua Portuguesa da BNCC apresenta poucas mudanças em relação aos documentos supracitados. A estrutura muda de três blocos de conteúdo (Língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a Língua) para habilidades agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem (Oralidade, leitura/escuta, produção (Escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica).

Em articulação com as competências gerais e específicas da área de linguagens, o componente de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de 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, ideias 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
 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. (BRASIL, 2017, p. 85).

Para garantir o desenvolvimento dessas competências da área e as específicas, o componente curricular de Língua Portuguesa apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos diferentes objetos do conhecimento e organizados em unidades temáticas que os definem. Importante destacar que em língua portuguesa essa terminologia configura-se como práticas de linguagem, ao longo do Ensino Fundamental.

A BNCC apresenta que o componente de Língua Portuguesa busca proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e demais linguagens. (BRASIL, 2018, p. 69-71)

O processo básico de alfabetização de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas é complementado pelo processo de ortografização, esse processo enfatiza o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Para essa construção é preciso observar três importantes relações:

- a) As relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística);
- b) Os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil;
- c) A estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica). (BRASIL, 2017, p. 93)

Consideramos que o processo de ortografização em sua completude pode ultrapassar mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental e que esse processo impactará diretamente nos gêneros abordados nos anos iniciais, os gêneros nessa etapa são mais simples e seguem para um grau de complexidade conforme são inseridas novas habilidades no decorrer dos anos.

A grande diferença está na valorização de gêneros contemporâneos de produção e atuação midiática e tecnológica, ampliando o rol de gêneros textuais, dentre eles a própria BNCC considera o e-zine, fanzine, fanvideo, vidding, gameplay, detonado, trailer, trailer honesto, playlists, podcasts, gifs, meme, fanfic, vlogs, political remix, charge digital etc.

A inserção dos considerados novos gêneros integra as mudanças apresentadas na proposta de Língua Portuguesa, entendendo que tratamos com um novo estudante, que assumirá novas profissões, com visão digital e tecnológica muito diferentes das que até então eram apresentadas. A Língua apresenta-se em uma abrangência social, multissemiótica e multimidiática através do uso dessas tecnologias.

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

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

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

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

Para operacionalização dessa proposta, torna-se importante refletir a inter-relação dos campos de atuação e os eixos das práticas de linguagem. A escolha dos campos sustenta-se pela dimensão formativa do uso da linguagem, orienta a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos de cada deles e são uma categoria organizadora do currículo que se articula aos eixos das práticas de linguagem.

São cinco campos de atuação considerados na BNCC, organizados entre anos iniciais e finais, contemplando dimensões formativas importantes do uso da linguagem na escola e fora dela, criando condições para uma formação para atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, uma formação estética. (BRASIL, 2017, p. 84)

QUADRO 7 - CAMPOS DE ATUAÇÃO DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anos Iniciais	Anos Finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo da vida pública

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 82).

Nos anos iniciais, destaca-se o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros como: as cantigas de rodas, bilhetes, receitas, regras de jogos, listas de chamada, ingredientes ou compras, convites, fotolegenda, manchetes, lides, listas de regras da turma etc.

Apresentam-se as especificidades de cada campo:

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. (BRASIL, 2018, p. 154)

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:

- compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;
- 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 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. ((BRASIL, 2018, p.148)

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. (BRASIL, 2018, p.138)

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – 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):

- 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;

- 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);

- 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.

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. (BRASIL, 2017, p. 144)

Articulando-se com os campos, temos os eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, leitura/escuta, produção de textos. A abordagem dos mesmos deverá sempre ser inter-relacionada, a favor da prática de linguagem, de forma crítico-reflexiva. Conforme apresentado na própria BNCC:

EIXO DE LEITURA: compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. A leitura toma um sentido mais amplo. (BRASIL, 2018, p. 69)

EIXO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico,

com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 74)

EIXO ORALIDADE: compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. O tratamento das práticas orais compreende. (BRASIL, 2018, p. 76-77)

EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitante-mente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas

podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 78-80)

Para que a proposta possa efetivamente ser aplicada na sala de aula, é preciso considerar essa articulação entre os campos de atuação e os eixos, isso retoma aspectos necessários quanto à formação continuada de professores, desenvolvimento de planos de trabalho sistematizados, organizados e aplicáveis, para facilitar o entendimento dessa inter-relação/articulação, a BNCC definiu as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão dos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, conforme segue:

QUADRO 8 - DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE LEITURA

Leitura	Uso e reflexão no eixo
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</p>	<p>Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</p> <p>Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</p> <p>Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</p> <p>Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</p>

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana

Dialogia e relação entre textos.

Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos

Estratégias e procedimentos de leitura

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.

Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações

Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.

Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).

Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.

Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.

Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.

Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.

Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos

Adesão às práticas de leitura	<p>sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e 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.</p> <p>Localizar/recuperar informação.</p> <p>Inferir ou deduzir informações implícitas.</p> <p>Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</p> <p>Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</p> <p>Apreender os sentidos globais do texto.</p> <p>Reconhecer/inferir o tema.</p> <p>Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</p> <p>Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</p> <p>Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</p> <p>Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.</p> <p>Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, 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.</p>
-------------------------------	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 70-72).

Com esse quadro é possível identificar a prática leitora e relacioná-la aos diferentes objetivos de aprendizagem, uso e reflexão da língua, a partir das diferentes intencionalidades que buscam o desenvolvimento das habilidades necessárias do estudante para que atinja as competências esperadas ao final do processo.

O quadro a seguir apresenta as dimensões inter-relacionadas do eixo de produção de textos:

QUADRO 9 - DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Produção de	Uso e reflexão no eixo
-------------	------------------------

Textos	
<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<p>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</p> <p>Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</p> <p>Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.</p>
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<p>Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <p>Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</p>
<p>Alimentação temática</p>	<p>Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</p>
<p>Construção da textualidade</p>	<p>Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <p>Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.</p> <p>Usar recursos linguísticos e multisssemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.</p>
<p>Aspectos notacionais e gramaticais</p>	<p>Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.</p>
<p>Estratégias de produção</p>	<p>Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua</p>

adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.

Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 75-77).

Com esse quadro é possível planejar a produção escrita, buscando ampliar, a cada ano, as habilidades relacionadas nos objetivos de aprendizagem, preconizando a competência autônoma do processo da escrita, sua análise e reflexão.

O quadro a seguir apresenta as dimensões inter-relacionadas do eixo oralidade:

QUADRO 10 - DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE ORALIDADE

Oralidade	Uso e reflexão no eixo
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes

gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 77-78).

Com esse quadro é possível identificar as diferentes intencionalidades do uso da língua oral, estas podem ser definidas pelo docente, uma vez que a oralidade se faz no uso cotidiano da língua e essa sistematização auxilia no contexto planejado para o desenvolvimento das habilidades que levem o estudante ao desenvolvimento da compreensão e escuta.

O quadro a seguir apresenta as dimensões do eixo de Análise Linguística e Semiótica.

QUADRO 11 - DIMENSÕES INTER-RELACIONADAS DO EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Análise Linguística e Semiótica	Uso e reflexão no eixo
Fono-ortografia	Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil
Morfossintaxe	Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação).

	Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p.80-81).

Nos diferentes espaços do ambiente escolar e para além dele, as atividades se organizam em torno do uso e do contato com elementos próprios para cada período da vida e o contexto de formação, trabalhando o que a criança já conhece, mas sempre ampliando os repertórios expressivos, problematizando as vivências e experiências. (BNCC, 2018).

Cabe, então, garantir que os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa que estão organizados nos eixos sejam compreendidos e cumpridos, possibilitando a efetiva aprendizagem e a articulação com as outras áreas da linguagem.

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

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

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

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

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

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p.36).

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

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

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

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

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

Todorov (1980) diz que os gêneros textuais funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os que escrevem textos, ou seja, quando temos necessidade de ler um texto para atingir determinado objetivo, buscamos exemplares de gêneros textuais que atendem a essa finalidade. Por outro lado, quando precisamos produzir um texto, buscamos, na nossa memória, conhecimentos sobre como os textos escritos naquele tipo de situação se organizam.

A proposta propõe que a escrita siga os preceitos básicos de análise e reflexão, através da produção, análise, revisão e reescrita.

Em relação às práticas do ensino de ortografia, costuma-se observar que ortografia não se aprende sozinho, “com o tempo”. É preciso que haja estratégias

didaticamente planejadas que levem o estudante a refletir sobre a natureza das normas ortográficas.

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

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

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

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

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

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

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

Nesse processo há de considerar as três etapas avaliativas, sendo: avaliação inicial ou diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somatória, com enfoque atual para a avaliação formativa, uma vez que considera os pressupostos da própria BNCC, ou seja, a formação integral do estudante ao longo dos anos.

Por fim, a estruturação deverá seguir os quadros da matriz curricular com as habilidades específicas, aqui estruturadas em objetivos de aprendizagem, considerados imprescindíveis para a conquista de uma educação integral e desenvolvimento pleno das competências esperadas.

Esses objetivos de aprendizagem representam o que precisa ser ensinado e não o que deve ser exigido dos alunos ao término de cada ano, uma vez que a aprendizagem é contínua e constante. A escrita dos objetivos teve como base tanto as Habilidades da BNCC como o trabalho realizado pelos professores envolvidos no projeto na primeira versão do documento, buscando preservar a autoria dos participantes como a identidade dos municípios envolvidos.

Mantendo a estrutura apresentada na BNCC (2018), serão considerados os objetivos de aprendizagem: Gerais do 1º ao 5º e do 6º ao 9º e posteriormente os de cada ano em específico.

ANOS INICIAIS

QUADRO 12 - LÍNGUA PORTUGUESA: 1º AO 5º ANO

Práticas de Linguagem	Práticas de Linguagem	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos.	(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.
	Estratégia de leitura.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto.	(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.
	Revisão de textos.	(EF15LP06) Rerler 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.
	Edição de textos.	(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.

	Utilização de tecnologia digital.	(EF15LP08)Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula.	(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.
	Escuta atenta.	(EF15LP10)Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Características da conversação espontânea.	(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.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala.	(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.
	Relato oral/Registro formal e informal.	(EF15LP13)Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais.	(EF15LP14)Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário.	(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.
	Leitura colaborativa e autônoma.	(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.
	Apreciação estética/Estilo.	(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.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica.	(EF15LP18)Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Oralidade	Contagem de histórias.	(EF15LP19)Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo

		professor.
--	--	------------

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 13 - LÍNGUA PORTUGUESA 1º ANO

Práticas de Linguagem	Práticas de Linguagem	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura.	(EF01LP01)Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
	Decodificação/Fluência de leitura.	(EF12LP01)Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
	Formação de leitor.	(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.
	Correspondência fonema-grafema.	(EF01LP02)Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita.	(EF01LP03)Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.	(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.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF01LP04)Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
	Construção do sistema alfabético.	(EF01LP05)Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF01LP06)Segmentar oralmente palavras em sílabas. (EF01LP07)Identificar fonemas e sua representação por letras.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF01LP08)Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. (EF01LP09)Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF01LP10)Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação.	(EF01LP11)Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas.	(EF01LP12)Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
	Construção do sistema alfabético.	(EF01LP13)Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
	Pontuação.	(EF01LP14)Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
	Sinonímia e antonímia/ Morfologia/Pontuação.	(EF01LP15)Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada.	(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. (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.

	Escrita compartilhada.	(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.
Oralidade	Produção de texto oral.	(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. (EF01LP019)Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto.	(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.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(EF12LP08)Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotelegendas 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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada.	(EF12LP11)Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotelegendas 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

		<p>jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Oralidade	Produção de texto oral.	(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.
Análise linguística/semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto.	<p>(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.</p> <p>(EF12LP15)Identificar a forma de composição de slogans publicitários.</p> <p>(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.</p>
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos.	(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.
Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral.	(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.
Análise	Forma de composição dos	(EF01LP24)Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas,

linguística/semiótica (alfabetização)	textos/adequação do texto às normas de escrita.	entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo.	(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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada.	(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).
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	Formas de composição de narrativas.	(EF01LP26)Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
	Formas de composição de textos poéticos.	(EF12LP19)Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 14 - LÍNGUA PORTUGUESA 2º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura.	(EF12LP01)Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
	Formação de leitor.	(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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.	(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.

	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.	(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.
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF02LP02)Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. (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). (EF02LP04)Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (EF02LP05)Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil.	(EF02LP06)Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação.	(EF02LP07)Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas.	(EF02LP08)Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	Pontuação.	(EF02LP09)Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação.	(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.
	Morfologia.	(EF02LP11)Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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. (EF02LP012)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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada.	(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. (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.
	Escrita compartilhada.	(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.
Oralidade	Produção de texto oral.	(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. (EF02LP15)Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto.	(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.
		(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.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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

		<p>jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada.	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Oralidade	Produção de texto oral.	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	Forma de composição do texto.	<p>(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.</p> <p>(EF12LP15)Identificar a forma de composição de slogans publicitários.</p> <p>(EF12LP16)Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou</p>

		impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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.
	Imagens analíticas em textos.	(EF02LP20)Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).
	Pesquisa.	(EF02LP21)Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos.	(EF02LP22)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.
	Escrita autônoma.	(EF02LP23)Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
Oralidade	Planejamento de texto oral. Exposição oral.	(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.
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	Forma de composição dos textos/adequação do texto às normas de escrita.	(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.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário.	(EF02LP26)Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura
	Apreciação estética/Estilo.	(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.

Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada.	(EF02LP27)Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
Análise linguística/ semiótica (alfabetização)	Formas de composição de narrativas.	(EF02LP28)Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
	Formas de composição de textos poéticos.	(EF12LP19)Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
	Formas de composição de textos poéticos visuais.	(EF02LP29)Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 15 - LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura.	(EF35LP01)Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Formação de leitor.	(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.
	Compreensão.	(EF35LP03)Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura.	(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.

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.	(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.
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.	(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.
	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação.	(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.
Oralidade	Forma de composição de gêneros orais.	(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.).
	Variação linguística.	(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.
Análise Linguística/semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(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). (EF03LP02)Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. (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.
Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação.	(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.

	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas.	(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
	Construção do sistema alfabético.	(EF03LP06) Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
	Pontuação.	(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.
	Morfologia	(EF03LP08) Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
Análise Linguística/semiótica (Ortografização)	Morfossintaxe	(EF03LP09) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
	Morfologia	(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. (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.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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. (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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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.

Oralidade	Produção de texto oral.	(EF03LP15)Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição do texto.	(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"). (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).
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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. (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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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. (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.
Oralidade	Planejamento e produção de texto.	(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.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos.	(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.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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.
	Pesquisa.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos.	(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.
Oralidade	Escuta de textos orais.	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Compreensão de textos orais.	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
	Planejamento de texto oral Exposição oral.	(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.
Análise linguística/semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita.	(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.
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO		

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário.	(EF35LP21)Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica.	(EF35LP22)Perceber diálogos em textos narrativos, observando o feito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Apreciação estética/Estilo.	(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.
	Textos dramáticos.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada.	(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.
	Escrita autônoma.	(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.
Oralidade	Declamação.	(EF35LP28)Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
Análise linguística/semiótica (ortografização)	Formas de composição de narrativas.	(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.
	Discurso direto e indireto.	(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.
	Forma de composição de textos poéticos.	(EF35LP31)Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 16 - LÍNGUA PORTUGUESA 4º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Formação de leitor.	(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.
	Compreensão.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita.	(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.
	Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.	(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.
	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação.	(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.

Oralidade	Forma de composição de gêneros orais.	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversa espontânea, conversa 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.).
	Variação linguística.	(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.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema (EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais. (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). (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.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia.	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação.	(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
	Pontuação.	(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 aposto.
	Morfologia/Morfossintaxe.	(EF04LP06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). (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. (EF04LP08) Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).

CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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. (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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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.
Oralidade	Produção de texto oral.	(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.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Forma de composição do texto.	(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).
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(EF04LP14)Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. (EF04LP15)Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).
Produção de textos (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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. (EF34LP15)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.
Oralidade	Planejamento e produção de	(EF04LP17)Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em

	texto.	rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos.	(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. (EF04LP18) Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
	Imagens analíticas em textos.	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.
	Pesquisa.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos.	(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.
	Escrita autônoma.	(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.
Oralidade	Escuta de textos orais.	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Compreensão de textos orais.	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais e escuta de exposições, apresentações e palestras.
	Planejamento de texto oral Exposição oral.	(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.
Análise linguística/	Forma de composição dos textos	(EF04LP23) Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou

semiótica (ortografização)	Coesão e articuladores.	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.
	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita.	(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.
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário.	(EF35LP21)Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica.	(EF35LP22)Perceber diálogos em textos narrativos, observando o feito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Apreciação estética/Estilo.	(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.
	Textos dramáticos.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada.	(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.
	Escrita autônoma.	(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.
Oralidade	Declamação.	(EF35LP28)Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
	Performances orais.	(EF04LP27)Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.

Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Formas de composição de narrativas.	(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.
	Discurso direto e indireto.	(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.
	Forma de composição de textos poéticos.	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
	Forma de composição de textos poéticos visuais.	(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.
	Forma de composição de textos dramáticos.	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 17 - LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO

Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/Fluência de leitura.	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Formação de leitor.	(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.
	Compreensão.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita.	(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.
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão.	(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.
	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação.	(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.
Oralidade	Forma de composição de gêneros orais.	(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.).
	Variação linguística.	(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.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema (EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares. (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.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia.	(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.

Análise linguística/semiótica (ortografização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação.	(EF05LP03)Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
	Pontuação.	(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.
	Morfologia/Morfossintaxe.	(EF05LP05)Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. (EF05LP06)Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração. (EF35LP014)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. (EF05LP08)Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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. (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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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.
Oralidade	Produção de texto oral.	(EF05LP13)Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.
Análise linguística/semiótica	Forma de composição do texto.	(EF05LP14)Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e

(ortografização)		avaliação do produto).
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(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. (EF05LP16)Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
Produção de textos (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa.	(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. (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.
Oralidade	Planejamento e produção de texto.	(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.
	Produção de 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.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Forma de composição dos textos.	(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. (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. (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.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura.	(EF05LP22)Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
	Imagens analíticas em textos.	(EF05LP23)Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
	Pesquisa.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos.	(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.
	Escrita autônoma.	(EF05LP25)Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Oralidade	Escuta de textos orais.	(EF35LP18)Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Compreensão de textos orais.	(EF35LP19)Recuperar as ideias principais em situações formais e escuta de exposições, apresentações e palestras.
	Planejamento de texto oral. Exposição oral.	(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.
	Forma de composição dos textos Adequação do texto às normas de escrita.	(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.
	Forma de composição dos textos Coesão e articuladores.	(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.
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário.	(EF35LP21)Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/	(EF35LP22)Perceber diálogos em textos narrativos, observando o feito de sentido de

	Leitura multissemiótica.	verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Apreciação estética/Estilo.	(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.
	Textos dramáticos.	(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.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada.	(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.
	Escrita autônoma.	(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.
Oralidade	Declamação.	(EF35LP28)Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
Análise linguística/ semiótica (ortografização)	Formas de composição de narrativas.	(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.
	Discurso direto e indireto.	(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.
	Forma de composição de textos poéticos.	(EF35LP31)Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
	Forma de composição de textos poéticos visuais.	(EF05LP28)Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

ANOS FINAIS

QUADRO 18 - LÍNGUA PORTUGUESA 6º AO 9º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Apreciação e réplica. Relação entre gênero e mídias.	(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.
	Estratégias de leitura: aprender os sentidos globais do texto.	(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.
	Efeito de sentido.	(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.

Produção de Texto	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.	(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.
	Textualização.	(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.
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo.	(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.
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais.	(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.

Oralidade	Produção de Textos jornalísticos orais.	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social.	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p>
Análise linguística/semiótica	Construção composicional.	(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.
	Estilo.	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros

		<p>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).</p> <p>(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.).</p>
	Efeito de sentido.	(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.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero.	(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.
	Apreciação e réplica.	(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

		<p>“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.</p>
	Textualização, revisão e edição.	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
Oralidade	Discussão oral.	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
	Registro.	<p>(EF69LP26) Tomar nota e 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).</p>
	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios.	<p>(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,</p>

		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.
	Modalização.	(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.”
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos e adequação do texto à construção composicional e ao estado de gênero.	(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.
	Relação entre textos.	(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.
	Apreciação e réplica.	(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.
	Estratégias e procedimentos de leitura. Relação do verbal com outras semioses.	(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

	Procedimento e gêneros de apoio à compreensão.	<p>gráficos.</p> <p>(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 multissemioses e dos gêneros em questão.</p> <p>(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.</p>
Produção de textos	Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica. Estratégias de escrita.	(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.
	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 composicionais e estilos.
	Estratégias de produção.	(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.
Oralidade	Estratégias de produção:	(EF69LP38)Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de

	planejamento e produção de apresentações orais.	apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, 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.
	Estratégias de produção.	(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.
Análise linguística/semiótica	Construção composicional. Elementos paralinguísticos e cinésicos. Apresentações orais.	(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.
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais.	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, opicalizando 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.
	Construção composicional e estilo. Gêneros de divulgação científica.	(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.
	Marcas linguísticas Intertextualidade.	(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.
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO		
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica.	(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

		<p>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.</p>
	<p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.</p>	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
	<p>Adesão às práticas de leitura.</p>	<p>(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.</p>
<p>Produção de textos</p>	<p>Relação entre textos.</p>	<p>(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.</p>
	<p>Consideração das condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e</p>	<p>(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</p>

	revisão/edição.	considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Oralidade	Produção de textos orais. Oralização.	<p>(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.</p> <p>(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.</p>
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.	<p>(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</p>

		função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística e semiótica	Variação Linguística.	(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.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 19 - LÍNGUA PORTUGUESA 6º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(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. (EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia. (EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
	Apreciação e réplica.	(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.
	Relação entre textos.	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
	Estratégias de leitura.	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada

	Distinção de fato e opinião.	em relação a esse mesmo fato.
	Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos. Apreciação e réplica.	(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.
	Efeitos de sentido.	(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. (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.
Produção de textos	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).
	Textualização, tendo em vista as 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.	(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.
	Estratégias de produção: planejamento de textos	(EF67LP11)Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades:

	argumentativos e apreciativos.	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, sarau, 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.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos.	(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.
	Produção e edição de textos publicitários.	(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.
Oralidade	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 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
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura	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.	(E676LP15) 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 circulem 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.
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.). Apreciação e réplica.	(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.
	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos.	(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.
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.	(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.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura	Curadoria de informação.	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
Produção de textos	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. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
Oralidade	Conversação espontânea. Procedimentos de apoio à compreensão. Tomada de notas.	(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.

Análise linguística/semiótica	Textualização. Progressão temática.	(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.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura	Relação entre textos.	(EF06LP27) 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
	Estratégias de leitura. Apreciação 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), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Reconstrução da textualidade. Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(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.
Produção de textos	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 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.

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia.	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
	Elementos notacionais da escrita.	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
	Léxico/morfologia.	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. (EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressão noção de negação. (EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
	Morfossintaxe.	(EF06LP38) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo. Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa. (EF06LP04) 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). (EF06LP05) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação. (EF06LP06) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas. (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. (EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.
	Sintaxe.	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe.	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
	Semântica.	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e

	Coesão.	pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
Análise linguística/semiótica	Coesão.	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
	Sequências textuais.	(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.
	Figuras de linguagem.	(EF06LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 20 - LÍNGUA PORTUGUESA 7º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(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. (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.
	Apreciação e réplica.	(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.

	Relação entre textos.	(EF67LP03)Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
	Estratégias de leitura. Distinção de fato e opinião.	(EF7LP04)Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.
	Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos. Apreciação e réplica.	(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.
	Efeitos de sentido.	(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.
	Efeitos de sentido. Exploração da multisssemiose.	(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, <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet etc.
Produção de textos ³⁵	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).
	Textualização, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de	(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

35 Sugestão de gêneros textuais: Notícia, resenhas, *vlogs*, críticas ou resenhas críticas, vídeos, *podcasts* entre outros textos publicitários.

	coesão, adequação à norma padrão e o uso adequado de ferramentas de edição.	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.
	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos.	(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, sarau, 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.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos.	(EF67LP12)Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i> , vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, <i>gameplay</i> , detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, <i>game</i> , 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.
	Produção e edição de textos publicitários.	(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.
Oralidade	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 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.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura	Estratégias e procedimentos de	(EF67LP15)Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as

	<p>leitura em textos legais e normativos.</p> <p>Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.</p>	<p>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.</p> <p>(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 circulem 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.</p>
	<p>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.).</p> <p>Apreciação e réplica.</p>	<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.</p>
	<p>Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos.</p>	<p>(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.</p>
Produção de textos	<p>Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.</p>	<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.</p>
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Leitura	<p>Curadoria de informação.</p>	<p>(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.</p>
Produção de textos	<p>Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.</p>	<p>(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc.</p> <p>(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.</p>
Oralidade	<p>Conversação espontânea.</p> <p>Procedimentos de apoio à</p>	<p>(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</p>

	compreensão. Tomada de notas.	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.
Análise linguística/ semiótica	Textualização. Progressão temática.	(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.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura	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
	Estratégias de leitura. Apreciação 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), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Reconstrução da textualidade. Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(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.
Produção de textos	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 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.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/ semiótica	Fono-ortografia.	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
	Elementos notacionais da escrita.	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
	Léxico-morfologia.	(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 expressão noção de negação. (EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
	Morfossintaxe.	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações. (EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos. (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). (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. (EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc. (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”).

	Semântica. Coesão.	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
	Coesão. <i>Pronomes.</i>	(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.
	Sequências textuais.	(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.
	Modalização.	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
	Figuras de linguagem.	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 21 - LÍNGUA PORTUGUESA 8º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(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. (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.
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto. Apreciação e réplica.	(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.
	Relação entre 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.
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto. Apreciação e réplica.	(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.
	Efeitos de sentido.	(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.
	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 sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos.	(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.
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos.	(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.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(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.
	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, 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.
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados.	(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

		<p>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>
	<p>Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.</p>	<p>(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.</p>
Análise linguística/ semiótica	<p>Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa.</p>	<p>(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.</p>
	<p>Estilo</p>	<p>(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.</p>
	<p>Modalização</p>	<p>(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.</p>
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura	<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</p>

		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).
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.	(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 circulem 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.
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. Apreciação e réplica.	(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.
	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos.	(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.
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.	(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.
Oralidade	Escuta. Apreender o sentido geral dos textos. Apreciação e Réplica. Produção/Proposta.	(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.
Análise Linguística/semiótica	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
Leitura	Curadoria de informação.	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.	(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.
Oralidade	Conversação Espontânea	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(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.
Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática	(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
	Textualização	(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.
	Modalização	(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”).
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura	Relação entre textos.	(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.
	Estratégias de leitura. Apreciação e réplica.	(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 haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(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.
Produção de textos	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.
	Relação entre textos.	(EF89LP36)Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirias, microrroteiros, 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.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/ semiótica	Fono-ortografia.	(EF08LP04)Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
	Léxico/morfologia	(EF08LP05)Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras.
	Morfossintaxe	(EF08LP06)Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores). (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. (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). (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. (EF08LP13)Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão

		sequencial: conjunções e articuladores textuais.
	Semântica.	(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.
	Coesão.	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
	Modalização.	(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.).
	Figuras de linguagem.	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

QUADRO 22 - LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	<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>(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>(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>(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</p>

		presença mais crítica e ética nas redes.
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto. Apreciação e réplica.		(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.
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.
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto. Apreciação e réplica.		(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.
Efeitos de sentido.		(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.
Efeitos de sentido. Exploração da multisssemiose.		(EF089LP07)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.
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos.	(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).
	Estratégia de produção:	(EF89LP09)Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização

	textualização de textos informativos.	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.
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos.	(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.
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos.	(EF09LP03)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.
	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários.	(EF89LP11)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.
Oralidade	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados.	(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.
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.	(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.
Análise linguística/ semiótica	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa.	(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.
	Estilo.	(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.
	Modalização.	(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.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos.	(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).
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social.	(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 circulem 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.

	<p>Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros.</p> <p>Apreciação e réplica.</p>	<p>(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.</p>
	<p>Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos.</p>	<p>(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.</p>
<p>Produção de textos</p>	<p>Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.</p>	<p>(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.</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Escuta.</p> <p>Apreender o sentido geral dos textos.</p> <p>Apreciação e Réplica.</p> <p>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>
<p>Análise linguística /semiótica</p>	<p>Movimentos argumentativos e força dos argumentos</p>	<p>(EF89LP23)Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p>
<p>Leitura</p>	<p>Curadoria de informação.</p>	<p>(EF89LP24)Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.</p>

Produção de Textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.	(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.
Oralidade	Conversação Espontânea	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
Análise linguística/ semiótica	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(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.
	Textualização Progressão temática	(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
	Textualização	(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.
	Modalização	(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”).
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Leitura	Modalização	(EF89LP32) 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”).

	Estratégias de leitura. Apreciação e réplica.	(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.
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	(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.
Produção de textos	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.
	Relação entre textos.	(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.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO		
Análise linguística/ semiótica	Fono-ortografia.	(EF09LP04)Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
	Morfossintaxe	(EF09LP05)Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. (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”. (EF09LP07)Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações.
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe.	(EF09LP09)Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.

	Coesão.	(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).
	Figuras de linguagem.	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
	Variação linguística.	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: BNCC, 2017 (adaptada).

7.1 AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS FACILITADORAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA BNCC - LÍNGUA PORTUGUESA

Profa. Es. Elisandra Giacomei³⁶

Diz-me como avalias e dir-te-ei o que teus alunos aprendem realmente... e dir-te-ei a tua verdadeira concepção de aprendizagem.
(Deketele)

A avaliação sempre foi amplamente discutida e questionada ao longo dos anos, na concepção do processo de ensino-aprendizagem a avaliação carrega o peso do possível sucesso ou insucesso escolar, o que determinaria a vida futura dos alunos, entretanto sabemos que a premissa apresenta contestações.

A BNCC (2017) tem, em sua proposta, um divisor nas práticas de ensino, há de se considerar para o processo, aspectos que valorizem a avaliação formativa do aluno, justamente como o próprio artigo 24 da LDB nº 9.394/96 afirma: “a avaliação tem de ser contínua e cumulativa e deve haver prevalência da verificação ao longo do período, sobre eventuais provas finais”.

Uma vez que a própria lei nos orienta a avaliar o aluno durante todo o processo de aprendizagem, possibilitando ao professor as interferências necessárias para redirecionar o seu trabalho, tendo como objetivo o sucesso pedagógico do aluno e a proposta considera a progressão de conhecimentos, é pertinente repensar as estratégias, tendo a avaliação a serviço da aprendizagem e como princípio de equidade.

É importante o diálogo sob a perspectiva do campo de atividade docente, ou seja, a sala de aula. Não existe a possibilidade de discutirmos avaliação em termos concretos sem nos posicionarmos ao seu contexto real, portanto, dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação de apoio à aprendizagem. Nesse sentido percebemos a diferença que um ou outro posicionamento do professor faz. (SILVA e LOPES, 2012).

³⁶ Consultora já referenciada neste documento, que realizou formação sobre avaliação com os professores.

Avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com os resultados de testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação. (Sacristán e Gómez, 1998, p. 59).

A avaliação possui múltiplos significados que dependem das diferentes perspectivas e contextos a partir dos quais se aborda o termo. Já foi amplamente usada com o significado de verificar, medir, classificar, comparar, julgar, compreender, apreciar, estimar, apreender, entender. Essa polissemia, conduz a uma clara diferença que acaba impactando em todo o processo e também a evolução histórica que o processo de avaliação já passou.

Sabemos que a avaliação considerada tradicional, há muito utilizada, incorporou elementos da classificação, da medida, de objetivos rígidos e fixos, dos julgamentos pré-definidos e dos comportamentos observáveis. Não raro, ainda identificamos essas tratativas, esse processo que centra o conhecimento no professor como mero transmissor, e é justamente esse o objetivo de discutir e ampliar a visão sobre a avaliação: romper com paradigmas tão estruturados que ainda sobrevivem na educação atual.

A BNCC (2017) estabelece a construção do conhecimento como um processo contínuo que inicia na educação infantil e busca o desenvolvimento de competências, através das habilidades inerentes de cada ano até o final do ensino fundamental, de forma articulada e sistêmica.

Assim, compreendemos o conceito de avaliação formativa explícito em todo o documento, o qual considera que essa avaliação representa um processo e não um produto que busca descobrir o quê e como o aluno compreende a formação.

A avaliação formativa é considerada como um processo contínuo de aprendizagem e avaliação, e não um tipo específico de avaliação que ocorre pontualmente, frequentemente por aplicação de um teste formativo. (SILVA e LOPES, 2012, p. 19).

Nesse entendimento, a avaliação formativa passa a ser concebida como um processo intencional, planejado, organizado que envolve professores e alunos, e todas as atividades que obtêm informações sobre como acontece a aprendizagem, os instrumentos que utilizam, os feedbacks fornecidos tendo por base as habilidades de aprendizagem necessárias para cada ano.

Essa perspectiva sobre a avaliação foi amplamente discutida, em formação realizada com os professores que integram a região na AMAVI, anos iniciais e finais, ampliando a visão das estratégias facilitadoras do processo avaliativo, rompendo o paradigma do instrumento em si e identificando o caminho da avaliação formativa para que seja congruente com a BNCC, e conseqüentemente com a Proposta Curricular.

Como considera Hadji (2011), o instrumento em si não é o verdadeiro objeto da avaliação. Do mesmo modo, Perrenoud (1999) julga que, num processo avaliativo, a instrumentação tem menos importância do que o quadro teórico que orienta a sua interpretação. Assim, os testes são instrumentos cujos resultados precisam ser questionados: eles não fornecem, por si, elementos para compreender e/ou superar erros, mas funcionam como indicativos do andamento da aprendizagem.

No processo avaliativo também precisamos compreender que não é qualquer pergunta que gera um discurso que possa ser interpretado, é necessário uma atenção extra na elaboração dos instrumentos e na sua utilização efetiva, devemos ter em mente que as questões precisam ser reflexivas, instigantes, devem proporcionar uma análise das informações implícitas, relacionando os contextos para ampliação da aprendizagem.

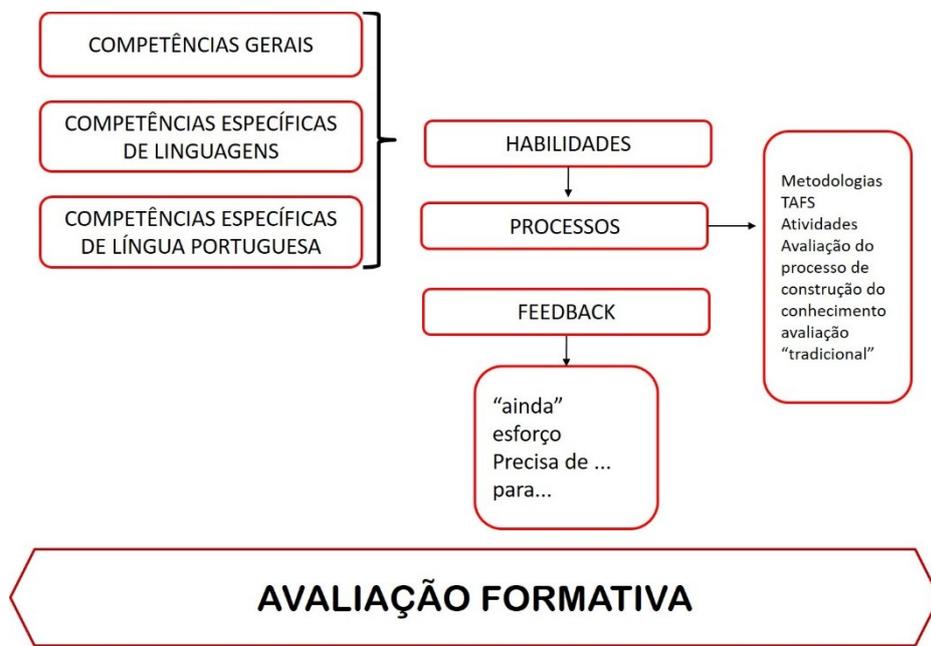
De acordo com Sousa (1998), os resultados e respostas que encontramos nos permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno e, ao mesmo tempo, informam sobre o tipo de ensino oferecido. Nesse sentido, diante das respostas e dos resultados, temos que fazer interpretações amplas e qualitativas a respeito não só das aprendizagens, mas também do ensino, do currículo, da escola e da própria avaliação.

Buscando essa ampliação da criticidade das situações comunicativas diversas, bem como a interação mais ampla com os interlocutores, o Componente de Língua Portuguesa na BNCC (2017) apresenta, através das Competências Gerais, Competências Específicas de Linguagens e Competências Específicas de Língua Portuguesa, as habilidades necessárias que precisam ser desenvolvidas, construídas e avaliadas em cada ano.

Para essas habilidades consideram-se os processos que envolvem as metodologias, os instrumentos ou TAFs (Técnicas de Avaliação Formativa) e principalmente o *feedback*, reforçando a proposta da habilidade inicial (ou meta, ou indicador/descritor) e o caminho percorrido, construído, formado, valorizando a construção do aluno e sinalizando as etapas desenvolvidas e motivando as que ainda

necessitam ser realizadas para a formação final, conforme a construção coletiva desenvolvida na figura a seguir:

Figura 2: Concepção de Avaliação Formativa com base na BNCC



Fonte: Professores AMAVI, 2019.

Na construção da imagem acima, ficou evidente para o grupo que o grande diferencial não é o instrumento em si, uma vez que ainda estamos atrelados a um sistema classificatório que exige notas nos processos, mas sim o processo que valorize o desenvolvimento das habilidades, atitudes e valores, bem como o feedback do professor, incentivando o aluno a continuar sua caminhada na construção do conhecimento, enfatizando expressões que ampliem o *mindset* de crescimento e incentivo.

Através do *feedback*, conseguimos monitorar o processo, sabendo para onde vou, onde estou e de que forma posso chegar até onde preciso. Esse caminho facilita o planejamento e define de forma justa a avaliação em si, uma vez que apresenta um caminho explícito do processo conforme podemos identificar na próxima figura:

Figura 3: Avaliação Formativa



Fonte: Figura adaptada de Stiggins; Artes e Chappuis, 2006.

O processo formativo possibilita reunir dados para adaptar o ensino com base em provas, da aprendizagem dos alunos, com esses dados é possível conduzir o processo proporcionando benefícios imediatos no e para o processo de aprendizagem.

Os alunos utilizam seus próprios resultados para identificar em que parte do caminho se encontram e como parte do processo, reconhecem a autorresponsabilidade dessa construção e começam a perceber o professor como um mediador.

Quando professores e alunos intencionalmente se dedicam a aprender, conjuntamente, os elementos-chave da avaliação formativa unem-se numa enxurrada de atividades cognitivas com um efeito poderoso na melhora da realização escolar de todos os alunos. (LOPES e SILVA, 2012, p. 37)

Assim, trazemos esse contexto para o Componente Curricular de Língua Portuguesa, o qual deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas, que perpassam todos os componentes curriculares e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos alunos em práticas de diferentes campos de atividade humanas e de pleno exercício da cidadania.

Nos anos iniciais há de se considerar nos processos avaliativos da aprendizagem as experiências com a língua oral e escrita, o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BNCC, 2017).

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais densos.

Cabe destacar, que diferentemente dos outros componentes, Língua Portuguesa apresenta Práticas de Linguagens que estão relacionados aos quadros inter-relacionais e essas práticas contemplam os campos de atuação e os eixos.

A avaliação sempre será mediada buscando um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística que nos anos finais aparece através dos gêneros textuais que são ampliados para a vivência de novas experiências. Os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão articulam-se aos eixos de em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Língua Portuguesa. Preconizando as abordagens linguísticas, metalinguísticas e reflexivas que ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está evidenciada nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.

Os conhecimentos devem, portanto, ser avaliados e construídos de forma integrada, proporcionando reflexão a respeito do funcionamento da língua, a própria seleção de habilidades na BNCC relacionada aos conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro as quais também estão explicitamente mencionadas na Proposta Curricular da Educação Básica dos municípios da região do Alto Vale do Itajaí.

Sabemos dos desafios em relação à proposta, uma vez rompe construções tão fortemente estabelecidas pelo processo de ensino ao longo dos anos, não estamos negando o processo feito até aqui, muito pelo contrário, também podemos afirmar que não se trata de um modismo, estamos no processo de emancipação da educação. Buscamos um posicionamento mais crítico e reflexivo das práticas de ensino, para isso é decisivo que o professor se fortaleça como sujeito do processo e não apenas como objeto.

Só assim estaremos efetivamente desenvolvendo o compromisso com a verdadeira educação integral, visando a formação e o desenvolvimento humano global, compreendendo a complexidade desse desenvolvimento, estando a escola como espaço de aprendizagem e democracia, fortalecida no respeito às diferenças e diversidades.

8. O INGLÊS NUMA PERSPECTIVA GLOBAL

Profa. Ma. Marileusa Carvalho (2020)³⁷

Profa. Es. Elisandra Aparecida Giacomet (2016)³⁸

As línguas sempre foram consideradas fenômenos regionais. Elas ajudavam, junto a outros fatores, a definir a cultura de uma tribo, povo, localidade ou país. Contudo, o que se chama de globalização – definido por outros autores como neo-colonialismo – veio a alterar a perspectiva da língua como algo a ser tratado apenas localmente. Especialmente quando se fala da língua inglesa, percebe-se uma mudança radical no perfil de quem fala e da área que fala tal linguagem: ela se tornou uma língua global, dominada por brasileiros, japoneses, italianos ou chineses que as utilizam como língua intermediária para os mais diversos fins – do lazer aos negócios; do bate-papo virtual ao mundo da ciência. É a primeira vez que uma língua é mais falada por falantes não-nativos do que por nativos e, nesse cenário, é preciso dar especial atenção a uma linguagem tão importante e representativa.

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. (BRASIL, 2017, p. 242)

Em outra perspectiva, é necessário levar em conta o momento da educação nacional, que passa por uma mudança significativa com a implantação de uma Base

37 Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, UNIARP. Especialista em Práticas Multidisciplinares - Ênfase em Linguística, pelo Centro Universitário FACVEST. Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Contestado UNC. Atualmente é professora de ensino superior da Uniarp - Campus Caçador. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e também na área das literaturas. Atua há quase vinte anos no ensino de línguas nas redes pública e privada de ensino.

38 Consultora já referenciada neste documento, que realizou a primeira formação sobre a Proposta Curricular, referente ao Inglês.

Nacional Comum Curricular, já prevista na Constituição Federal desde 1988 e também na LDB, em seu art. 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). (...) **§ 5º** No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Considerando o momento atual, em que são vividas e discutidas experiências político-pedagógicas diversas, este documento representa um diálogo rico e importante construído com os professores de Língua Estrangeira – Inglês da região da Amavi.

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

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

Dentro dessa perspectiva, o ensino de língua Inglesa tem sido alvo de muitas reflexões e de muitas críticas, visto a precariedade dos resultados da própria língua materna no Brasil. Os professores de Língua Estrangeira se sentem desanimados e se veem limitados diante das condições da sala de aula que encontram, como por

exemplo: o grande número de alunos por turma, o número reduzido de horas aulas semanais e a falta de recursos didáticos, a falta de reconhecimento da importância da língua inglesa como forma de interagir com a sociedade globalizada, a regulamentação do número de aulas e capacitações continuadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) confirmam a importância de não se ater somente às dificuldades quando afirmam que: “deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (PCN, 1998, p. 65).

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

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

O componente Língua Estrangeira terá de enfrentar alguns desafios para ocupar seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania. O primeiro deles é a superação de uma visão tecnicista de língua, limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, para priorizar uma perspectiva discursiva, que coloca a ênfase na produção dos sentimentos por parte dos estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento da língua em dado momento. (BNCC, 2017, p. 123).

A proposta que se apresenta vai ao encontro do desenvolvimento da competência comunicativa, à capacidade de empregar a língua adequadamente nas diversas situações de comunicação, sendo necessário ampliar as definições de linguagem, mediação e aprendizagem. (BNCC, 2017, p. 368-381)

Considerando-se a linguagem o principal sistema simbólico de todos os grupos humanos, uma vez que caracteriza e marca a humanidade. Cumpre o papel essencial como constituidora da consciência e organizadora do pensamento, ou seja, de toda a vida mental. “É por meio da linguagem que os indivíduos interatuam,

ao mesmo tempo em que internalizam os papéis sociais e conhecimentos que possibilitem seu desenvolvimento” (VYGOTSKY e BAKHTIN, 1994).

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

- a. as questões referentes à metodologia e recursos instrucionais;
- b. as diferenças individuais do aprendiz (aptidão, estilo cognitivo, etc.);
- c. o contexto da aprendizagem;
- d. características do professor;
- e. aspectos relativos à linguagem a ser aprendida.

O inglês é a língua universal de comunicação neste século. A sociedade brasileira reconhece o valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece-se esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença dele no currículo. “Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou técnico que mantém essa escola” (FILHO, 1998).

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

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

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

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

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

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

Na perspectiva de educação linguística, de letramento e de interculturalidade, adotada pelo componente curricular Língua Estrangeira Moderna, torna-se importante, que os estudantes tenham oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre si e sobre o outro, conhecer outros modos de ver e analisar o mundo em que vivem e compreender as relações que estabelecem e podem estabelecer com outras perspectivas sobre o que já conhecem. (BNCC, 2017)

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo através de suas linguagens, de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, assim como a cultura e o mundo em que vive. (BNCC, 2017, p. 37)

Para atuar em diversas práticas sociais, o ensino de língua inglesa foi dividido em eixos. Tais eixos, mais do que segmentar ou compartimentar o trabalho do professor, servem para lembrá-lo que o inglês na escola, como qualquer língua em qualquer situação, deve ter como finalidade o ato comunicativo. Esses eixos são o da oralidade, da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos e da dimensão cultural. A seguir, definem-se os trabalhos a serem realizados em cada um deles:

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, folder, 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. (BRASIL, 2017, P. 243 – 245)

Considerando-se todas essas práticas e conhecimentos, certamente o ensino da Língua Inglesa alcançará a sua função, destacada por meio das competências a serem alcançadas pelo aprendiz de inglês do ensino fundamental:

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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 246)

Para que sejam seguidas as diretrizes da BNCC, e, ao mesmo tempo, sejam respeitadas as realidades locais, foram necessárias adaptações curriculares, como esta que se delinea agora. Para que seja mais fácil sistematizar o trabalho, o grupo criou quadros similares aos da BNCC, mas que mantém os núcleos temáticos, que são relevantes a eles e ao trabalho que desenvolverão. A proposta de descritores e sua relação com as habilidades, foi no sentido de contribuir para o desenvolvimento do componente, ao mesmo tempo trazer as premissas da base.

Outro aspecto a se destacar, está relacionado a inserção deste componente curricular desde os anos iniciais. Esta demanda dos municípios da AMAVI, atende a perspectiva de uma aprendizagem mais natural, orgânica e sistemática, onde a Língua Inglesa está inserida no contexto da formação inicial. Por isso, há propostas desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, como não há referência de habilidades da base, foram incluídas as habilidades para contribuir, sendo também criados códigos alfanuméricos sequenciais que podem ser trabalhados do 1º ao 9º ano, referenciando o que se espera de evidência da aprendizagem do estudante. Nas habilidades criadas pelo grupo de 6º ao 9º ano, foi feita a inclusão de uma letra indicativa na habilidade.

Além disso, os eixos serão desenvolvidos de acordo com as condições e criatividade de cada professor em sua rotina pedagógica; fazer imposições de como cada habilidade deveria ser trabalhada seria impositivo e tiraria a liberdade criativa do professor, tão necessária, especialmente na área das linguagens.

ANOS INICIAIS

QUADRO 23 – LÍNGUA INGLESA 1º ANO

Tópico	Gêneros Textuais	Práticas Sociocomunicativas	Conhecimentos Lexicais	Conhecimentos discursivos	Temas transversais interdisciplinares	HABILIDADES
Greetings Introductions	HQ Música Dialogue Cartazes	Cumprimentar e Responder. Apresentar-se. Despedir-se.	Hi Hello Goodbye My name is	Função e uso do verbo to be Função e uso dos pronomes I - MY	História	(EF01LI01) Conhecer os primeiros cumprimentos em língua estrangeira e os pronomes mais relacionados ao sujeito (I/MY) (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Colors School Objects	HQ Música Dialogue Cartazes	Associar as cores aos objetos do meio. Identificar e reconhecer os nomes dos objetos escolares.	Red, purple, blue... Pencil, eraser, notebook... Vocabulary	Adjective Nouns	Arte Matemática	(EF01LI02) Conhecer e praticar vocabulário referente às cores e objetos escolares. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.

Numbers Pet Animals	HQ Música Dialogue Cartazes	Relacionar os números as quantidades. Reconhecer e associar os animais.	Numbers de one to ten Cat, dog, fish, Bird, turtle... Vocabulary	Adjective Nouns	Matemática Português	(EF01LI03) Conhecer e praticar vocabulário referente aos números e aos animais. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Toys	HQ Música Dialogue Cartazes	Reconhecer e associar os nomes de brinquedos.	Kite, bike, boll, car... Vocabulary	Nouns	Português Ed. Física Arte	(EF01LI04) Conhecer e praticar vocabulário referente aos brinquedos. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Family	HQ Música Dialogue Cartazes Photo	Relacionar os vocábulos aos respectivos membros da família.	Father, Mother, sister, stepfather, stepmother... grandfather, grandmother... Vocabulary	Adjective and nouns	História	(EF01LI05) Conhecer e praticar vocabulário referente aos membros da família. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF01LI06) Interagir em situações de intercâmbio oral (simples), demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. / Interagir em atividades de caráter lúdico-pedagógico. / Coletar informações do grupo,

						perguntando e respondendo sobre os amigos e a escola.
						(EF01LI037) Conhecer e praticar vocabulário referente às partes do corpo. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Humann Body	HQ Música Dialogue Cartazes	Usar o corpo para expressar e compreender ideias.	Head, shoulders, knees, toes - (face) Vocabulary	Adjectives and nouns	Ciências	
						(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Christmas	HQ Música Dialogue Cartazes	Usar conteúdos já estudados (colors and numbers) para trabalhar o natal.	Tree... star... Vocabulary	Nouns	História Arte	(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 24 – LÍNGUA INGLESA 2º ANO

Tópico	Gêneros Textuais	Práticas Sociocomunicativas	Conhecimentos Lexicais	Conhecimentos discursivos	Temas transversais interdisciplinares	HABILIDADES
Greetings Personal		Saber as greetings e usá-las.	Hello, Hi, Good Morning Good afternoon			(EF02LI01) Conhecer os primeiros cumprimentos em língua estrangeira e os pronomes mais relacionados ao sujeito (I/MY) (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.
Information Introducing Myself and others	HQ	Cumprimentar e responder.	Good evening My name What's your name? ABC	Verb to be Pronouns - I, my	História	(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
School	Music Dialogue List Gráfico Pictures Receita Placa	Nomear elementos presentes na sala de aula.	Classroom vocabular: teacher, student, pen...	Nouns	História	(EF02LI02) Conhecer e praticar vocabulário referente aos elementos presentes na sala de aula. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Numbers		Relacionar o número a quantidade.	Numbers one... twenty	Uso do tempo do verbo to be WH- Questions	Matemática	(EF02LI03) Conhecer e praticar vocabulário referente aos números. (EF02LI04) Conhecer e praticar formas do verb to

						<p>be.</p> <p>(EF02LI05) Conhecer e praticar as WH questions com intuito comunicativo.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p>
						<p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
Family		Relacionar os vocábulos aos respectivos membros da família.	Father, mother, grandfather, grandmother – stepmother, stepfather...	Verbo to be Função e uso dos pronomes (He and She)	História	<p>(EF02LI06) Conhecer e praticar vocabulário referente aos membros da família.</p> <p>(EF02LI07) Conhecer e praticar o verb to be e os pronomes HE e SHE.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
Fruits (Sazonal) Colors		Relacionar as frutas suas cores e quantidades. Reconhecer o alimento favorito.	Apple, orange, grape, banana, watermelon ... (Colors – review)	Nouns Função e uso do demonstrativo this (is)	Ciências	<p>(EF02LI08) Conhecer e praticar vocabulário referente às frutas.</p> <p>(EF02LI09) Conhecer e praticar os pronomes demonstrativos.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das</p>

						<p>possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
						<p>(EF02LI10) Conhecer e praticar vocabulário referente aos animais e à fazenda.</p> <p>(EF02LI11) Conhecer e praticar o presente simples com intuito comunicativo.</p>
	Animals	Reconhecer seus animais de estimação e da fazenda.	Pet and Farm animals	Função do uso do tempo do presente simples. Nouns	Ciências	<p>(EF02LI12) Interagir em atividades de caráter lúdico-pedagógico.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
	Parts of the body	Apontar e nomear as partes do corpo.	Head, shoulders, knees, toes, hand, fingers... (Face)	Nouns	Ciências	<p>(EF02LI13) Conhecer e praticar vocabulário referente às partes do corpo.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p>

(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 25 – LÍNGUA INGLESA 3º ANO

Tópico	Gêneros Textuais	Práticas Sociocomunicativas	Conhecimentos Lexicais	Conhecimentos discursivos	Temas transversais interdisciplinares	HABILIDADES
Greetings Personal Information	Música	Cumprimentar e responder. Perguntar o nome.	Good Morning! Good Afternoon! Good Evening! Good Night!	Função do uso do verbo to be e to like Pronomes Pessoais	História	(EF03LI01) Conhecer e praticar vocabulário referente aos greetings e informações pessoais. (EF03LI02) Conhecer e praticar os verbos to be e to like para dar informações pessoais. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
School Objects Classroom	HQ	Relacionar objetos da sala com numerais. Pronunciar corretamente o nome dos materiais estudados.	Teacher, Student, Pen, pencil, Playground... Vocabulary.	Wh – questions Adjectives pronouns	História	(EF03LI03) Conhecer e praticar vocabulário referente aos objetos da sala e aos numerais. (EF03LI04) Praticar as WH questions com intuito de saber sobre o outro. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter

						social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
						(EF03LI05) Conhecer e praticar vocabulário referente aos membros da família. (EF03LI06) Praticar o verb to be e os personal pronouns HE e SHE. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.
Family	Bilhete	Reconhecer os vocabulários pela pronúncia. Relacionar os vocábulos aos respectivos membros da família.	Family tree	Função e uso do verbo to be. Pronouns - He and She.	História Arte	(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Animals/ Habitat	Cartaz	Nomear os animais e relacioná- los ao dia a dia.	Farm, Jungles, water animals.	Uso do to do e do to have presente simples.	Ciências	(EF03LI07) Conhecer e praticar vocabulário referente aos animais. (EF03LI08) Conhecer e praticar os verbos to do e to have a fim de dar informações sobre si mesmo. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Foods Breakfast	Grafic	Nomear os alimentos e relacionar com o dia	Foods relacionados ao café da	Uso de itens lexicais de diversos	Ciências	(EF03LI09) Conhecer e praticar vocabulário referente aos alimentos.

		a dia.	manhã. (cultural)	campos semânticos		<p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
Numbers	Lists	Contar de 1 to 60.	One... twenty	Função do uso do verbo to be Wh questions How old.	Matemática: Jogos	<p>(EF03LI10) Conhecer e praticar vocabulário referente aos números.</p> <p>(EF03LI11) Praticar os verbos to be e as WH questions para pedir e informar quantidades.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p>
Parts of House	Cardápio	Nomear partes da casa.	Kitchen, bathroom, bedroom, garage, room...	Função do uso dos verbos no presente simples	História Matemática	<p>(EF03LI12) Conhecer e praticar vocabulário referente às partes da casa.</p> <p>(EF03LI13) Praticar o presente simples para falar dos hábitos do dia a dia.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>

Clothes	--	Nomear e descrever peças do vestuário.	T-shirt, pants, shorts, dress, skirt, shoes	Present continuous	Ciências Arte	<p>(EF03LI14) Conhecer e praticar vocabulário referente às peças de vestuário.</p> <p>(EF03LI15) Usar o present continuous para descrever o que se está vestindo.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p>
Humann Body	--	Nomear partes do corpo.	Head, eyes, ears nose, arm, belly.	Nouns	Ciências Arte	<p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
Transport	--	Reconhecer os principais meios de transportes.	Bus, car, airplane, train, bike, motorcycle	Verb to go Adjectives by	Geografia Arte	<p>(EF03LI16) Conhecer e praticar vocabulário referente aos meios de transporte.</p> <p>(EF03LI17) Usar os verbos to go e a preposição BY para falar como se vai a algum lugar.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>

I Feelings	--	Demonstrar, através de expressões faciais, os principais sentimentos.	Faces Smile, cry Happy – sad	Adjectives	Atitudes Sociais	<p>(EF03LI18) Conhecer e praticar vocabulário referente aos sentimentos.</p> <p>(EF03LI19) Usar os adjetivos para descrever o que sente.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
------------	----	---	------------------------------	------------	------------------	--

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 26 – LÍNGUA INGLESA 4º ANO

Tópico	Gêneros Textuais	Práticas Sociocomunicativas	Conhecimentos Lexicais	Conhecimentos discursivos	Temas transversais interdisciplinares	HABILIDADES
Greetings (review)	Música HQs Diálogos	Nomear os cumprimentos. Interagir.	Hi, hello, good morning, good afternoon, good evening, good night, bye, bye-bye; What's your	Prepositions (in, at...)	Ensino Religioso Ética Respeito	<p>(EF04LI01) Conhecer e praticar vocabulário referente aos greetings.</p> <p>(EF04LI02) Conhecer e praticas as prepositions.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p>

			name?			(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
						(EF04LI03) Conhecer e praticar vocabulário referente às partes da casa. (EF04LI04) Usar os pronomes demonstrativos e o verbo there to be para descrever o que há na casa.
House Parts of the house	Cartaz Música	Identificar as principais partes da casa.	Kitchen; Bedroom; Bathroom; Living; Garage.	Adjectives Demonstratives Pronouns There is, There are Plural of nouns	Geografia – os diferentes espaços físicos Respeito	(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Food	Música Lista Receita Cardápio	Enumerar os principais alimentos doces e salgados. Expressar preferências. Listar compras.	Salt food Sweet food Junk food (cultura)	Preferences Like Don't like; Dislike Hate	Ciências – Saúde e Nutrição.	(EF04LI05) Conhecer e praticar vocabulário referente à comida. (EF04LI06) Usar expressões como like/ don't like para expressar gostos pessoais. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Cardinal Numbers to 100	Música Convite	Efetuar cálculos. Listar os números.	Cardinal numbers 0 to 100	How many? (countable things) Have	Matemática – operações	(EF04LI07) Conhecer e praticar vocabulário referente aos números. (EF04LI08) Usar expressão how many e o verbo

	Gráfico	Ordem crescente e decrescente.		Don't have Telephone numbers		<p>have para referir-se à quantidade.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
Times	Música Diálogo	Perguntar e responder horas.	Question words What, When...	What time is it? It is It isn't	Matemática	<p>(EF04LI09) Conhecer e praticar vocabulário referente às horas.</p> <p>(EF04LI10) Usar as question words e expressões associadas às horas para falar que horas são ou para entender o horário dito.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
Days of the week	Música: Tabela Diálogo	Identificar os dias da semana.	Sunday to Saturday	What day is today? It's	Português Ciências	<p>(EF04LI10) Conhecer e praticar vocabulário referente aos dias da semana.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p>

						(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
						(EF04LI11) Conhecer e praticar vocabulário referente aos meses do ano. (EF04LI12) Usar expressões associadas ao aniversário para falar sobre o tempo. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.
Months of the years	Música Diálogo Cartaz	Identificar dias e meses do ano.	January to December When?	When is your birthday? My birthday is in...	Ciências História Português	(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Seasons	Música Diálogo Cartaz	Identificar as estações do ano.	When? Spring Fall Summer Winter	What is your favorite season? Short answer	Ciências	(EF04LI13) Conhecer e praticar vocabulário referente às estações do ano. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Clothes	Música Caça-palavras	Listar roupas conforme a estação do ano. Diferenciar as	Hot and cool clothes Colors	Present continuous He/she is	Arte	(EF04LI14) Conhecer e praticar vocabulário referente às roupas. (EF04LI15) Usar o present continuous para descrever o que alguém está vestindo.

		roupas masculinas das femininas.		wearing...		<p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>
--	--	----------------------------------	--	------------	--	---

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 27 – LÍNGUA INGLESA 5º ANO

Tópico	Gêneros Textuais	Práticas Sociocomunicativas	Conhecimentos Lexicais	Conhecimentos discursivos	Temas transversais interdisciplinares	HABILIDADES
Sports	Música HQs Diálogos	Nomear os esportes. Interagir. Classificar.	Soccer Handball Volleyball... Others First, second, third...	Adjectives Verbs + ing; Present continuous Verb to be (affirmative, negative and interrogative forms) Ordinal numbers	Educação Física Ensino Religioso	<p>(EF05LI01) Conhecer e praticar vocabulário referente aos esportes.</p> <p>(EF05LI02) Usar estruturas como o verb to be, os números ordinais e o present continuous para descrever ações relacionadas aos esportes.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.</p> <p>(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.</p>

Jobs	Cartaz Música Entrevista	Identificar as principais profissões (família).	Teacher Dentist Doctor Cook Farmer (others)	Adjectives; Pronouns; Plural of nouns Singular and Plural Are they?	Geografia Português História Matemática.	(EF05LI03) Conhecer e praticar vocabulário referente às profissões (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Town	Música HQs Lista Maps	Elencar os principais estabelecimentos e localizações.	Buildings Address	Places prepositions (near, far, at...)	Geografia Arte Matemática	(EF05LI04) Conhecer e praticar vocabulário referente à cidade. (EF05LI05) Usar as preposições para referir-se aos locais da cidade. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Cardinal numbers	Música Convite Gráfico	Efetuar cálculos. Listar os números Ordem crescente e decrescente Pares e ímpares	Cardinal numbers	How many? (countable things) How much? (uncountable nouns) Have Don't have	Matemática – operações	(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa.

						(EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Countries	Música Diálogo Mapas Bandeiras	Perguntar e responder sobre a origem. Identificar a moeda e língua de cada país.	Where are you from? Language Nationalities Money Flags	Question tags	Matemática História Geografia Arte	(EF05LI01.a) Praticar perguntas e respostas sobre a sua origem. (EF05LI01.b) Perceber as diferenças de moedas e as línguas faladas em cada país.
			Greetings months days seasons numbers food house sports jobs clothes times (others)	Review for all	Português Ciências Matemática Arte Educação Física Historia Geografia Ensino Religioso	(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF19LI02) Ampliar o universo linguístico e cultural por intermédio da Língua Inglesa. (EF19LI03) Acessar informações de caráter social e cultural em Língua Inglesa. (EF19LI04) Perceber a presença da Língua Inglesa no cotidiano.
Routine (My day)	Música Diálogo Calendário Diário	Descrever a rotina diária (agenda)				

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no projeto e autor (2016; 2020).

ANOS FINAIS

QUADRO 28 – LÍNGUA INGLESA 6º ANO

Tópico	Gêneros textuais	Prática sociocomunicativas	Conhecimentos	Conhecimentos Linguístico-Discursivos	Temas transversais – interdisciplinares	Habilidades
Greetings	Diálogos Imagens	Apresentar-se. Cumprimentar. Despedir-se.	Cumprimentos e despedidas Informações pessoais	Subject pronouns Possessive Adjectives	Português Ensino religioso	(EF06LI01.a) Conhecer e praticar vocabulário referente aos greetings. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. (EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
Numbers	Calendário Imagens	Usar a forma escrita e oral dos números.	Numbers Days of the week Schedule Seasons Months Singular and plural	Verb to be Imperative	Matemática Português	(EF06LI01.b) Conhecer e praticar vocabulário referente aos números e aos calendários. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas. (EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilingue (impresso e/ou on-line) para

						<p>construir repertório lexical. (EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.</p>
						<p>(EF06LI01.c) Conhecer e praticar vocabulário referente aos países e nacionalidades. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.</p>
		Perguntar e responder sobre a origem das		Verb to be		
Countries and nationalities	Cartões postais Folders Mapas	Reconhecer características dos gêneros textuais.	Países e nacionalidades; Informações culturais;	Subject pronouns Demonstrative and possessive pronouns genitive case	Geografia Matemática	<p>(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. (EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s. (EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).</p>
Classroom routine	Diálogos, imagens Instruções	Compreender e executar interagir.	Instruções Rotina	Simple present	Português, Ensino Religioso	<p>(EF06LI01.d) Conhecer e praticar vocabulário referente à rotina da sala de aula. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF06LI03) solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas. (EF06LI05) aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características</p>

						relacionadas a gostos, preferências e rotinas.. (EF06LI19) utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias.
						(EF06LI01.e)Conhecer e praticar vocabulário referente aos membros da família. (EF19LI01)Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo. (EF06LI17) Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
Family	Músicas diálogos fotos	Apresentar os membros da família. Descrever pessoas. Discutir sobre diferentes tipos de família.	Membros da família	Verb to be Subject pronouns Simple present genitive case	Ensino Religioso História Ciências Artes	
Places in town	Imagens Músicas Diálogos	Identificar os diferentes lugares da cidade. Criar folders, mapas e guias turísticos. Produzir a descrição de um local da cidade.	Lugares da cidade Prepositions	Prepositions	Geografia Português	(EF06LI01.f)Conhecer e praticar vocabulário referente aos locais da cidade. (EF19LI01)Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas. (EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

						(EF06LI01.g) Conhecer e praticar vocabulário referente aos animais, cores e formas. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (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. (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. (EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso. (EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade.
Animals and colors	Músicas Imagens	Descrever os animais. Classificar os animais. Produzir dicionário ilustrado. Identificar cores.	Animais Cores Formas	Verb to be There to be Adjectives Present continuous	Ciências Arte	
Food	Tabela nutricional Lista de compras Receitas	Listar alimentos, Construir um cardápio. Desenvolver uma receita. Dar e seguir instruções. Expressar preferências.	Comidas Frutas Verduras Bebidas Sobremesas Fast foods Refeições	Simple present Genitive Present	Ciências Português	(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. (EF06LI14) Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto. (EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças

na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.

Fonte: BNCC, Professores de Língua Inglesa envolvidos no projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 29 – LÍNGUA INGLESA 7º ANO

Tópico	Gêneros textuais	Práticas sociocomunicativas	Conhecimentos	Conhecimentos Linguísticos -Discursivo	Temas transversais – interdisciplinares	Habilidades
Greetings	Diálogos Perfil eletrônico	Apresentar-se. Cumprimentar. Despedir-se.	Cumprimentos e despedidas Informações pessoais	Subject pronouns Object pronouns Possessive adjectives Verb to be	Português Ensino Religioso	(EF07LI01.a) Conhecer e praticar vocabulário referente aos greetings. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (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. (EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
Parts of the house	Fotos Lista de casamento Planta de uma casa	Nomear partes da casa.	Partes da casa e mobília	Verb to be (past) Time adverbs	Matemática Geografia	(EF07LI01.b) Conhecer e praticar vocabulário referente às partes da casa. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. (EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).

						<p>(EF07LI01.c) Conhecer e praticar vocabulário referente às roupas.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(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.</p> <p>(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).</p> <p>(EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.</p> <p>(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.</p> <p>(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.</p>
Clothes	Catálogos Diálogos	Organizar um desfile de moda referente as estações do ano.	Roupas Estações do ano Cores Estampas	Past continuous Connectors Adjectives Polysemy	Arte Português	
Festivity	Calendário Cartazes Música	Elaborar convites	Meses, dias e números Cultura	Prepositions of time and place (in, on, at); simple past	História Geografia Educação Física Ensino Religioso Arte	<p>(EF19LI01) Conhecer e praticar vocabulário referente às festividades regionais.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(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.</p> <p>(EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a</p>

						<p>variação linguística como fenômeno natural das línguas.</p> <p>(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.</p>
						<p>(EF07LI01.d) Conhecer e praticar vocabulário referente à natureza.</p> <p>(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.</p> <p>(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).</p> <p>(EF07LI16) Reconhecer 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>
	Imagens	Nomear cores e elementos da natureza.	Plantas Animais	Simple past Polysemy Time expressions Connectors	Ciências Geografia Reciclagem	
Nature	Música Notícia	Montar enigmas e poemas sobre a natureza.	Acidentes Geográficos Clima			
Sports	Documentário Imagens	Nomear esportes Identificar habilidades. Dizer o que sabe ou não fazer.	Corpo humano Modalidades esportivas	Can, could	Educação Física Arte História Geografia	<p>(EF07LI01.e) Conhecer e praticar vocabulário referente aos esportes.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.</p> <p>(EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades (no presente e no passado).</p> <p>(EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.</p>
Routine	Diário	Informar e	Atividades	Simple past	História	(EF07LI01.e) Conhecer e praticar vocabulário

		questionar sobre atividades rotineiras. Compreender sequência de eventos. Identificar as refeições do dia e os sentimentos. Situar-se no tempo.	diárias Partes do dia Refeições Feelings Time	time expressions adjectives Prepositions of time WH questions	Português	referente à rotina diária. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. (EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado. (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/ timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
--	--	--	---	--	-----------	--

Fonte: BNCC, Professores de Língua Inglesa envolvidos no projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 30 – LÍNGUA INGLESA 8º ANO

Tópico	Gêneros Textuais	Práticas Sociocomunicativas	Conhecimentos	Conhecimentos Linguístico-Discursivos	Temas Transversais-Interdisciplinares	Habilidades
Natural disasters	Notícias Imagens Documentários podcasts	Informar e questionar sobre acontecimentos relacionados à natureza. Compreender sequência de eventos Fazer previsões	Natural disasters	Comparatives future tense making predictions	Geografia História Ciências	(EF08LI01.a) Conhecer e praticar vocabulário referente aos desastres naturais. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF08LI04) Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar / comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades. (EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a

						<p>planos, previsões e expectativas para o futuro.</p> <p>(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.</p> <p>(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.</p>
<p>(EF08LI01.b) Conhecer e praticar vocabulário referente aos alimentos.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p>						
Food	<p>Dialogues Produção Textual Confeções de Painéis Pesquisas... Menus Gráficos Paródias</p>	<p>Perguntar e Responder. Expressar Preferências.</p>	<p>Fruits, Vegetable, Fast Food, Drinks, Can- dies, Kinds of Food, Meat...</p>	<p>Likes/ dislikes Would like Indefinite Pronouns and Compounds Countables and uncountables nouns</p>	<p>Alimentação saudável Ciências</p>	<p>(EF08LI01) Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas.</p> <p>(EF08LI02) Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.</p> <p>(EF08LI03) Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.</p> <p>(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much.</p>
Famous People (Personalities) / Professions	<p>Dialogues Produção Textual Confeções de Painéis através de pesquisas..</p>	<p>Perguntar e Responder Expressar Preferências Apresentar-se</p>	<p>Tall, Thin, fat... Happy, serious, funny... Doctor, nurse, soccer</p>	<p>Comparative; superlative future tenses; prefixos e sufixos</p>	<p>Ética e Cidadania</p>	<p>(EF08LI01.c) Conhecer e praticar vocabulário referente aos famosos e às profissões.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas</p>

						<p>apresentadas sobre um mesmo assunto.</p> <p>(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).</p> <p>(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.</p> <p>(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.</p>
	Caracteriza - ção/ teatro/ dublagem através de músicas;		player...			<p>(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.</p> <p>(EF08LI15) Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.</p> <p>(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.</p>
Inventors and Inventions	Dialogues Produção Textual (Teatro) Confecções de Painéis através de pesquisas... Caracterização	Perguntar e Responder. Dramatizar. Apresentar.	Name of Inventions and Inventors	WH-questions Relative Pronouns Past Tense (review)	Ética e Cidadania	<p>(EF08LI01.d) Conhecer e praticar vocabulário referente às invenções.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.</p> <p>(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.</p>

						<p>(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.</p> <p>(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).</p> <p>(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.</p> <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>
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: BNCC, Professores de Língua Inglesa envolvidos no projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 31 – LÍNGUA INGLESA 9º ANO

Tópico	Gêneros Textuais	Práticas Sociocomunicativas	Conhecimentos	Conhecimentos Linguístico-Discursivos	Temas Transversais-Interdisciplinares	Habilidades
Childhood	Dialogues Produção textual Oralidade Confecção	Perguntar e Responder. Apresentar-se.	Toys Common Childhood accidents (burns, falls...)	Simple past (review) Used to Connectors	Memórias	(EF09LI01.a) Conhecer e praticar vocabulário referente à infância. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das

						<p>possibilidades e realidade locais.</p> <p>(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.</p> <p>(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.</p> <p>(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).</p>
	de Painéis através da linha do tempo					
	Memória					
Environment	Dialogues Produção Textual Confecções de Painéis Pesquisas.. . Gráficos Maquetes Músicas	Perguntar e Responder Apresentar-se Oralidade	Nature, weather, sea- sons...	If clauses Connectors	Meio Ambiente.	<p>(EF09LI01.b) Conhecer e praticar vocabulário referente aos meio-mambiente.</p> <p>(EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais.</p> <p>(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.</p> <p>(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.</p> <p>(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.</p> <p>(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (If-clauses).</p> <p>(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.</p> <p>(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito,</p>

						refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
						(EF09LI01.c) Conhecer e praticar vocabulário referente às partes do corpo e aos sentimentos. (EF19LI01)Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (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. (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
Parts of the body and feelings	Dialogues Produção Textual Confecções de Painéis (perfis das redes sociais)	Perguntar e Responder. Expressar Preferências. Apresentar-se.	Full name, nick name... Happiness, sadness... Chat	Modal verbs Likes Adjectives Relative pronouns (review)	Ciências	
Social network	Dialogues Produção Textual Confecções de Painéis Pesquisas Caracterização Música Filme	Perguntar e Responder. Apresentar. Expressar preferências. Internetês.	Best, Worst... I wish to/ I hope to...	“Internetês”	Censura Privacidade e liberdade de expressão Ética	(EF09LI01.d) Conhecer e praticar vocabulário referente às redes sociais e aos internetês. (EF19LI01) Praticar os eixos de comunicação (oralidade, escrita, análise linguística, dimensão cultural, compreensão leitora e auditiva) dentro das possibilidades e realidade locais. (EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado. (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.

						<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.</p> <p>(EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Fonte: BNCC, Professores de Língua Inglesa envolvidos no projeto e autor (2016; 2020).

QUADRO 32 – SUGESTÕES DE GÊNEROS LITERÁRIOS

Gênero Literários – Língua Inglesa

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

Fonte: Professores de Língua Inglesa envolvidos no Projeto (2016).

8.1 A LÍNGUA INGLESA E A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO FRENTE A BNCC

Profa. Ma. Marileusa Carvalho (2020)³⁹

A questão da avaliação tem sido uma grande angústia nas aulas de língua inglesa, tanto para educadores quanto para educandos. Isso se dá pelo fato de seu ensino ainda estar envolto na névoa dos processos de gramática-tradução predominantes na prática de idiomas estrangeiros no século XX.

Por exemplo, um professor de inglês apresenta o *present progressive* (ou *present continuous*, como preferem alguns) a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema -ing. Depois ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical, como, por exemplo, as seguintes sentenças retiradas do romance *Pride and Prejudice*, de Jane Austen: “You are Always buying books”; “I am talking of possibilities, Charles”. O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles traduzam em inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que

³⁹ Consultora já referenciada neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

surgirem, fornecendo uma tradução correta (OLIVEIRA, 2014, p. 76-77, grifos do autor).

O que muitos educandos e mesmo os pais esperam, ainda, é um método avaliativo estanque e voltado apenas a entender a tradução ou o uso correto de uma estrutura, o que simplifica deveras o que de fato é uma língua. O tratamento que a BNCC traz é do inglês como língua franca, sendo abordado em todos os seus aspectos e vários eixos; isso impossibilita, portanto, uma avaliação simplista a ser realizada apenas em uma folha de papel. Caso se faça isso, muito da amplitude do inglês como língua viva, a serviço da comunicação e troca cultural entre os povos será perdido.

Cabe, agora, entender a compreensão do processo avaliativo e todas as suas possibilidades:

8.1.1 A Avaliação como Instrumento Pedagógico

O ato de avaliar está presente em todas as áreas, hoje ainda com mais frequência. Uma visita a uma loja, uma ligação ao telemarketing, qualquer curso que se receba, tudo é objeto de avaliação. Tal fato pode gerar inquietação, e é papel do sistema educacional desmistificar a avaliação, tornando-a possibilidade de melhoria ao invés de ser recebida como crítica.

Luckesi (2005, p. 21) afirma que “a nossa prática educativa se pauta por uma pedagogia do exame”. Pode-se entender que essa prática escolar está voltada a treinar o aluno para resolução de provas, como a de ENEM e exames vestibulares. O que se tem como resultado é a quase que total atenção ao resultado final de promoção ou não, desconsiderando-se o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Haydt (1995), o ato de avaliar, durante várias décadas, foi entendido como sinônimo de medir, representar por meio de números o quanto o aluno aprendeu. Entretanto, tal abordagem passou a ser questionada quanto a sua confiabilidade, pois se concluiu que nem todos os aspectos podem ser medidos.

O ambiente escolar, cheio de desigualdade e especificidades é um dos que mais sofre para se ajustar ao peso da avaliação, sendo esse um dos aspectos mais críticos do trabalho do educador com seus alunos, dada sua importância e

complexidade, independentemente do nível de escolarização em que estes se encontrem.

Luckesi (2005, p. 24) explica tal fato como sendo “a cultura da nota”: “as notas se tornam a divindade adorada, tanto pelo professor, quanto pelos alunos. [...]É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. ”

As inovações da BNCC, abordando competências a serem construídas e habilidades a serem desenvolvidas, contudo, afasta cada vez mais a escola da cultura da nota e a aproxima do perfil de avaliar como instrumento de ajuste e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Melchior (1998, p. 43), afirma que “a avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua situação no processo de ensino e aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são de domínio dos alunos e realizando as adaptações curriculares necessárias”. Obviamente torna-se necessária, a partir de tal resultado, uma reflexão do professor seguida de providências a serem tomadas com o intuito de melhorar suas ações em sala de aula.

Segundo Luckesi (2005), o processo de avaliar divide-se em três etapas, que são:

- conhecer o nível de desempenho do aluno;
- comparar a realidade do aluno com o que é considerado importante no processo educativo, e
- tomar as decisões necessárias para alcançar os resultados esperados.

A) A Avaliação como Instrumento Pedagógico para o Ensino de Inglês

No que se refere ao ensino do Inglês, o objetivo primordial do professor desse idioma deve ser o de tornar possível ao seu aluno atribuir e produzir significados, meta principal do ato de linguagem.

A avaliação deve ser vista como um processo dinâmico e contínuo para tomada de consciência, para mudar quando necessário, objetivando reverter, reconsiderar, redimensionar a ação e sua direção, servindo, assim, como um diagnóstico auxiliar no planejamento das aulas. Isto significa dizer que toda atividade discente é passível da avaliação (SCARAMUCCI, 1997).

É um fato controverso (e bastante difícil para pais e alunos entenderem) que nem sempre a nota insatisfatória significa falta de êxito. É preciso considerar que houve ponto de partida e de chegada e que, durante esse processo, houve reflexões e transformações no uso que o estudante fez da língua inglesa.

B) O Histórico do Avaliar em Línguas Estrangeiras no Brasil

Três momentos podem ser identificados no percurso histórico da avaliação de Língua Estrangeira (a partir de agora, utilizar-se-á a sigla LE): o Pré-científico, o Psicométrico-estruturalista e o Sociolinguístico-integrativo, guiando a um quarto momento, que seria o atual, marcado por inúmeras inovações tecnológicas e mudanças educacionais profundas, como o surgimento da BNCC. Parte-se, agora, a explicação de cada um desses momentos:

O pré-científico (início dos anos 50) pode ser entendido como um período em que a LE estudada nas escolas não era considerada como componente curricular, mas apenas como um meio de adquirir a cultura da elite. Assim, os professores elaboravam seus testes de acordo com o que achavam “que constituía um bom ensino e uma boa avaliação” (SILVA, 2004, p. 33). Baseadas na abordagem tradicional da gramática-tradução, as avaliações buscavam verificar apenas a aquisição de regras gramaticais e de vocabulário.

O segundo momento, psicométrico-estruturalista, data do início dos anos 50 ao final dos anos 60. Por ser compreendida como uma combinação da linguística estrutural e da psicologia behaviorista, como afirma Silva (2004, apud BROWN, 1994), a avaliação agora precisa ser mais elaborada, preocupando-se com os componentes gramatical, lexical e fonológico. Busca-se uma comprovação empírica dos resultados que atendam aos novos critérios de confiabilidade (é confiável se há certa similaridade nas notas obtidas) e validade (amostra significativa das habilidades linguísticas).

O terceiro e último momento, nomeado sociolinguístico-integrativo, aparece no final da década de 60 como uma tentativa de sanar as lacunas deixadas na avaliação de LE pelos períodos anteriores. Assim sendo, como acrescenta Silva (2004), os métodos indiretos (múltipla escolha) cederam lugar para exercícios focados em tarefas que pudessem fornecer ao professor informações do que os discentes seriam capazes

de fazer utilizando a língua alvo. O início desse período é marcado por dúvidas do que significa comunicar-se de maneira adequada.

No momento atual, de acordo com o Currículo Base da Educação Catarinense, é mister entender a avaliação como parte do percurso formativo. Ele ainda descreve que a avaliação deve ser desenvolvida de modo a observar pontos a serem melhorados no processo de aprendizagem:

Compreender a avaliação como um dos elementos fundamentais do percurso formativo da aprendizagem do aluno e da prática docente implica em considerar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades pelos alunos. Sendo a avaliação um dos princípios do sistema escolar, esta deve ser processual, contínua e diagnóstica, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo docente. Observar, registrar e apontar fragilidades e potencialidades do processo de ensino e de aprendizagem torna-se significativo no processo avaliativo. (SANTA CATARINA, 2019, p. 299)

8.1.2 Funções da Avaliação

O Currículo Base da Educação Catarinense cita alguns tipos específicos de avaliação que merecem esclarecimento adequado. No texto supracitado, fala-se em avaliação processual, contínua e diagnóstica, conforme explicar-se-á abaixo:

- diagnóstica – segundo Miras e Solé (1996), essa classificação de avaliação oferece informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem. A avaliação diagnóstica objetiva averiguar a posição do aluno em face de novas aprendizagens que lhe serão propostas e de aprendizagens anteriores que servem de base àquelas.

As avaliações diagnósticas, que normalmente são utilizadas no início dos anos/semestres letivos (mas que não precisam se restringir a esses momentos) servem para nortear o que e como ensinar. Isso possibilita identificar quais habilidades devem ser mais enfatizadas e quais dever ser retomadas a fim de se chegar a determinada habilidade desejada.

- processual ou formativa - segundo Haydt (1995), é por meio desse tipo de avaliação que o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, o que pode significar um estímulo para o próprio aluno. Este mecanismo permite que o professor detecte e identifique possíveis deficiências na forma de ensinar, e modifique algo se for necessário, visando aperfeiçoá-la.

A avaliação processual, também conhecida como avaliação formativa ou contínua, pode combinar diferentes instrumentos avaliativos para mensurar de forma mais assertiva diferentes aspectos do aprendizado, podendo ser usada também como um diagnóstico da aprendizagem. A avaliação formativa ajuda a identificar se o aluno realmente está conseguindo aprender a partir do processo metodológico praticado e traz base para feedbacks. Isso faz com que a avaliação processual seja mais adequada por permitir que as aprendizagens sejam avaliadas ao longo de todo o processo e não apenas ao final do bimestre.

- somativa – segundo Miras e Solé (1996), esta determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite emitir uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto.

De acordo com Pellegrini (2003, p. 27), “[a] avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. Ela prevê que os estudantes possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes”. E ainda acrescenta que “a avaliação somativa é o melhor jeito de listar os alunos pela quantidade de conhecimentos que eles dominam – como no caso do vestibular ou de outros concursos. A formativa é muito mais adequada ao dia-a-dia da sala de aula”.

Pode dizer que os três tipos de avaliação são importantes e necessários, todavia devem ser usados no momento certo segundo sua função.

8.1.3 Instrumentos de Avaliação

Herculano (2001) sugere alguns instrumentos de avaliação mais conhecidos, bem como a natureza e função destes.

- Prova escrita objetiva: Questões diretas que possuem apenas uma resposta correta, a fim de avaliar o quanto o aluno apreendeu dos dados singulares e específicos do conhecimento.
- Prova escrita discursiva: Questões indiretas com uma maior flexibilidade nas respostas, a fim de avaliar a capacidade de analisar o problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las.

- Prova escrita mesclada: (objetiva e discursiva), com questões diretas e indiretas (já descritas anteriormente), para avaliar tanto a aquisição de dados singulares quanto a capacidade de formular ideias e redigi-las.
- Prova oral: Questões diretas e/ou indiretas feitas oralmente a fim de verificar a capacidade de compreensão e produção oral.
- Ditado: Questões diretas para verificar a compreensão oral e a ortografia.
- Produção textual: Questões indiretas a fim de avaliar a capacidade de expressão, interpretação e organização na produção textual.
- Trabalho individual: Atividades de naturezas diversas realizadas individualmente para avaliar a capacidade individual do aluno de compreensão, elaboração e organização de ideias.
- Trabalho em grupo: Atividades de naturezas diversas, realizadas coletivamente, para avaliar a capacidade de compreensão, elaboração e organização de ideias por meio da socialização.
- Seminário: Exposição oral para um público, utilizando a fala e possíveis materiais de apoio para explanação do assunto para avaliar a capacidade de expor oralmente um assunto para um determinado público.
- Participação/conceito: Análise feita pelo professor da participação do aluno nas atividades propostas.
- Autoavaliação: Análise oral ou escrita, que o aluno faz do seu próprio processo de aprendizagem, o que permite ao aluno se auto avaliar julgando seu processo de aprendizagem e percebendo

Vários são os instrumentos tradicionais que podem ser utilizados para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, tanto de forma diagnóstica, quanto formativa e somativa. Todavia, quaisquer que sejam os instrumentos escolhidos, o professor deve observar cuidadosamente para qual função da avaliação, pré-estabelecida pelo docente, eles foram selecionados.

Contudo, ao se tratar da avaliação de uma língua, pode-se extrapolar esses instrumentos mais tradicionais, propondo-se novos métodos de avaliação, como por exemplo:

- Dramatização;

- Trabalho de pesquisa;
- Exposição oral dos alunos;
- Experimentação;
- Desenho;
- Maquete;
- Portfólios;
- Álbuns;
- Criação de Blogs.

Entre muitas outras possibilidades. Contudo, é importante que o docente tenha claros os critérios avaliativos a serem adotados, e que torne claros esses critérios à comunidade escolar.

Alguns dos questionamentos que devem ser realizados ao se elaborar um instrumento avaliativo são os seguintes:

- Quais são os objetivos e habilidades
- O que será avaliado?
- O que é fundamental que o aluno saiba?
- Qual instrumento que pode mostrar da melhor maneira a aprendizagem do aluno?
- Que questões serão elaboradas elaborar?
- Esse instrumento atende aos vários níveis de aprendizagem dos alunos?
- O nível de dificuldade está acessível?
- Esse instrumento se adequa aos objetivos que tracei para o período?
- Os critérios avaliados estão contemplando a proposta curricular oficial?

A avaliação é necessária! Avaliar é necessário, mas é fundamental, hoje, superar a mera cobrança de conteúdos memorizados e que não expressam o que o aluno, de fato, aprendeu.

9. O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Profa. Ma. Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi⁴⁰ (2016; 2020)

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

O entendimento de Arte, como componente curricular inserido na área de linguagens, abrange a compreensão de que a Arte tem a capacidade de expressar pensamentos e sentimentos, ultrapassando fronteiras, etnias, épocas e credos e que tem possibilitado a elaboração do pensamento, ampliando o repertório linguístico dos estudantes e auxiliando na criação de novas possibilidades educativas, fortalecendo a criatividade e a inovação. Sendo assim, convém afirmar que no fazer artístico, além da criação, ocorre a ampliação da criticidade e o favorecimento do domínio de interpretação de símbolos que, em nossa sociedade contemporânea existem, em uma infinidade de códigos que precisam ser entendidos e para

40 Possui graduação em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1993), especialização em Alfabetização pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001), mestrado em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2008) e está cursando doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: artes, cultura, ensino curricular de Artes, educação brasileira e gestão pública.

que isso ocorra, é necessário o ensino de uma leitura direcionada em cada uma das linguagens artísticas.

De acordo com o Art. 26 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, “O ensino de arte é componente curricular obrigatório”. O texto da lei, em sua versão inicial, não traz indicações mais detalhadas sobre quais seriam as linguagens artísticas contempladas neste componente curricular. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, 1998) apresentam no volume dedicado à Arte, a organização em quatro áreas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Dessa forma, os PCNs afirmaram o conjunto de áreas do conhecimento a serem contempladas na Educação Básica, muito embora sejam documentos orientadores, portanto, sem caráter de obrigatoriedade.

A referida Lei estabelece ainda que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996, Art. 8.), ressaltando que os sistemas educacionais:

[...] assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, Art. 15.)

Estando asseguradas pela legislação a liberdade e a autonomia pedagógica dos sistemas educacionais, o ensino de Arte tem sido abordado de diversas maneiras no Brasil, como reflexo dessa perspectiva aberta e flexível esposta na LDB. Os diferentes sistemas de ensino adotam distintas formas de inserção das linguagens artísticas na Educação Básica, a partir de concepções e práticas também distintas. Neste cenário, em diversos sistemas educacionais ainda se pratica a polivalência para o ensino das Artes nas escolas, entendendo que um único profissional é responsável pelo ensino de todas as linguagens da Arte. Em outros sistemas de ensino são alocados professores específicos para cada linguagem artística. Outras abordagens também podem ser encontradas em escolas brasileiras, evidenciando, dessa forma, diferentes concepções com relação a este Componente Curricular.

Atinente à polivalência, diversos movimentos foram deflagrados no Brasil em busca do aprimoramento do ensino de Arte nas escolas, tendo como ênfase a necessidade da formação inicial e continuada e a atuação específica dos profissionais responsáveis por diferentes linguagens artísticas nas escolas. A partir dos anos 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação foram aprovadas para cada linguagem artística, não existindo diretrizes para a formação polivalente como estabelecida na década de 1970, o que reforça a tendência de se oferecer nas escolas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, tendo professores especializados em cada linguagem específica.

Em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que trata da Música como conteúdo curricular obrigatório. Com essa lei, o texto da LDB de 1996 foi alterado para estabelecer a Música no currículo escolar. Em fevereiro de 2016, foi aprovada no Congresso Nacional a proposta de Projeto de Lei nº 7.032/2010 e em 2 de maio foi sancionada a Lei nº 13.278 que altera a LDB de 1996, para estabelecer que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro são as linguagens que constituirão o Componente Curricular Arte. Dessa forma, as quatro linguagens artísticas estabelecidas nos PCN em 1997 recebem um tratamento específico na orientação legal referente ao currículo da Educação Básica brasileira a partir das alterações inseridas no texto da Lei n. 9.394/96, indicando que o currículo escolar deve garantir o acesso pleno a Arte como componente curricular, em toda a sua abrangência.

A legislação vigente outorga aos sistemas educacionais a liberdade e a autonomia pedagógica, o que permite a organização curricular de forma a incluir a Arte em suas especificidades nos currículos escolares. Assim, espera-se que o ensino de Arte nas escolas esteja inserido nos currículos da Educação Básica, assegurando a pluralidade da área a partir da inserção das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro.

A Arte, no âmbito educacional que inclui as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música, e que está inserida na área das Linguagens, gradativamente recebe o reconhecimento como conhecimento organizado e sistematizado, que segundo o próprio texto da Base Nacional Comum

Curricular (2017), é um conhecimento específico que propicia aos estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. Porém, para a efetivação do ensino de Arte, objetivando atender as demandas educacionais da atualidade, existem dificuldades administrativas e de compreensão no âmbito pedagógico e cultural com relação às especificidades deste componente curricular.

O entendimento de que cada uma das linguagens artísticas tem objetos de estudo diferenciados, que se articulam no fazer artístico, porém possuem especificidades basilares em cada área da linguagem e são norteadores para toda a proposta pedagógica, ainda apresenta fragilidades. Desta forma, é preciso destacar que, para as Artes Visuais, o principal objeto de estudo é a forma, para a Dança é o movimento, para o Teatro é a representação e para a Música o material básico é o som.

Este componente curricular, também possui como desafio a compreensão cultural de que as diferentes manifestações artísticas são atividades essencialmente humanas, através das quais os sujeitos constroem significações nas suas relações com o outro e com o mundo. Portanto, o fazer em Arte se constitui em atividade intencional, criativa e construtora de identidades.

Na educação contemporânea se faz necessária a competência para utilizar as informações de massa e as novas tecnologias na intencionalidade de ampliação dos referenciais linguísticos e de interpretação de seus códigos. Portanto, no ensino de Arte este cenário atual, com tanta informação auditiva e visual, se configura para o professor como outro desafio de percepção e apropriação crítica na elaboração de sua ação pedagógica. Sendo assim, este documento curricular propõe uma base filosófica e metodológica na qual o professor assume o papel de orientador na atividade mediadora em favor do desenvolvimento integral do estudante, sendo indispensável que o professor tenha domínio conceitual do Componente Curricular, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua no que diz respeito aos elementos constitutivos das especialidades artísticas, que desenvolva a reflexão estética e as

possibilidades de leitura, apropriação e compreensão das mais variadas manifestações artísticas disponibilizadas em diferentes culturas.

O professor deve, ainda, ter habilidade técnica e vivência artística, pesquisar novas formas de aplicação; enfim, deve participar de todo o processo artístico, pois:

Na Educação Básica, a Arte se caracteriza por trabalhar com o processo cri- ativo em seus diferentes subcomponentes, englobando o fazer, o fruir e a reflexão sobre o fazer e o fruir. O componente [Arte] se configura como um campo no qual o sujeito tem a possibilidade de ter experiências que se efetivam naquilo que é manifesto, no não manifesto, no intuitivo e no inusitado, se constituindo por intermédio de práticas artísticas e culturais heterogêneas e plurais (BRASIL, 2015, p. 82).

Neste sentido, o professor ao articular as especificidades dentro do contexto de ensino e aprendizagem de Arte, deve favorecer cada um dos processos de reflexão, fruição e produção, porém com a compreensão de que:

- A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionado, no âmbito do fazer do/a estudante e dos produtos sociais da arte;
- A fruição refere-se à apreciação significativa de Arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos/as estudantes e da produção histórico-social em sua diversidade;
- A reflexão refere-se à construção do conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, do coletivo e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada dos sujeitos.

O professor de cada linguagem específica de Arte deve estar comprometido com questões artísticas diversas, presentes no seu contexto cultural e em outros contextos, para estimular os estudantes a também participarem ativamente do seu meio, percebendo as manifestações culturais, através de espetáculos musicais, teatrais e de dança, de gravações, do cinema, de vídeos, de outdoors, dentre outros. Todas essas vivências possibilitarão uma ampliação do universo artístico e cultural dos

estudantes na medida em que estiverem disponíveis no processo de aprender e ensinar nas escolas.

Sendo o componente curricular Arte constituído por linguagens específicas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música –, construídas a partir de códigos e materiais próprios e assumindo diversas funções sociais, esta Proposta Curricular tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que o ensino das Artes, para que seja significativo, deve articular diferentes dimensões do conhecimento de cada uma das linguagens artísticas. Neste âmbito, o texto da Base Nacional Curricular de 2017 elenca as seis dimensões do conhecimento que devem ser articuladas de forma indissociável e simultânea, sendo elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Assim como o conceito de Arte tem sofrido alterações com o passar dos anos, as metodologias para o ensino e aprendizagem deste componente curricular também está sofrendo alterações. Novas abordagens estão sendo propostas, tendo como base principalmente três fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea, sendo eles:

- **A ampliação da ideia de Arte.** As manifestações artísticas contemporâneas, num prolongamento em diversos aspectos das propostas das vanguardas modernistas, se caracterizam por enfatizar questões que se referem à narração de histórias, por abordar temas controvertidos ou que chamam a atenção para aspectos sociais e políticos da vida cotidiana em sociedade. A ordem formal cede lugar às linguagens híbridas que se configuram em narrativas.
- **As transformações no campo das pesquisas das teorias e histórias da Arte em suas linguagens.** Diante da diversificação do campo das práticas artísticas, os estudos sobre Arte foram confrontados com paradoxos que impulsionaram questionamentos como, por exemplo, as analogias e diferenças entre as expressões artísticas canônicas e a cultura visual, entre o teatro e as produções dramatúrgicas dos meios de comunicação de massa, ou ainda a legitimidade e hegemonia das formas de artes visuais consideradas cultas frente às formas populares. Houve um deslocamento de interesse da obra ou do artista para os processos de circulação, de

recepção e de apropriação das Artes, e também, a observação de como as linguagens artísticas interatuam com o social, o político ou o estético e como incitam o olhar do espectador, não mais entendido na atualidade como um sujeito passivo, mas como um interator.

- **A evidência da crescente influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas.** Na contemporaneidade, tanto o conhecimento quanto o entretenimento têm uma representatividade muito grande na forma visual. A presença do visual na vida cotidiana dos estudantes está gerando uma distância abismal entre suas capacidades e a dos professores, formados em sua maioria na cultura das letras e pouco habituados a manejar o mundo das imagens e das novas tecnologias. Os estudantes interatuam durante a maior parte do tempo com a cultura que advém dos meios de comunicação de massa (internet, televisão, videogames, música popular, televisão, publicidade, cinema), sendo que, esta cultura massificada transmite valores e aporta conhecimentos aos processos identitários. Portanto, esta questão também é premente para qualquer projeto educativo de Arte na atualidade.

Com o objetivo de atender às demandas educativas contemporâneas para o ensino das linguagens artísticas, atualmente existem algumas propostas, que independente da área específica de origem, dialogam entre as quatro linguagens deste componente curricular, apresentando intenções e preocupações diferenciadas quanto à abordagem teórico- metodológica, sobre o ensinar e aprender Arte. Porém, cabe salientar neste documento que todas as propostas vigentes abarcam as etapas envolvidas no processo artístico, ou seja, o produzir/fazer/executar, o fruir/apreciar/executar e os lugares históricos do fazer e do apreciar, refletindo sobre o que são as linguagens artísticas em diferentes espaços e tempos. Dentre estas propostas destacam-se: a **Proposta Triangular**, a **Proposta da Estética do Cotidiano**, a **Proposta Multicultural** e a **Proposta de Trabalhos com projetos**.

A **Proposta Triangular**, amplamente divulgada no ensino das artes, foi difundida no Brasil por Ana Mae Barbosa (1997). Inicialmente recebeu o nome de Metodologia Triangular. Sua difusão ocorreu em 1987, por meio

do Museu de Arte Contemporânea – MAC, em São Paulo e da Fundação lochpe, por meio do Projeto Arte na Escola. Esta Proposta destaca que a articulação do conhecimento artístico ocorre por meio da integração entre o fazer artístico, a leitura e a contextualização histórica da obra de arte, atualmente entendida também como objeto artístico. Nesta proposta, o fazer artístico contempla as apropriações realizadas pelos/as estudantes através de suas vivências e de suas origens no contexto histórico-cultural.

Na **Proposta Triangular**, a produção que se configura na ação criativa, permite que o/a estudante amplie suas experiências e as transforme em códigos pessoais. Para tanto, é necessário que o/a professor/a oportunize a experimentação com diferentes materiais, técnicas e suportes, para que os/as estudantes possam produzir de forma significativa - expressando a imaginação, reflexão e o conhecimento de mundo pois, nesta experiência ocorre o favorecimento da descoberta de possibilidades e limitações das linguagens expressivas e dos diferentes materiais e instrumentos. Nesta proposta, a leitura ou apreciação da obra ou objeto artístico abrange outras áreas do conhecimento e é nesta relação mais ampla que se desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética.

É importante destacar que a **Proposta Triangular** apresenta a Arte de forma contextualizada, ou seja, as diferentes produções artísticas estão situadas no tempo e no espaço e contemplam os acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais da humanidade.

A **Proposta da Estética do Cotidiano**, que propõem um olhar sobre a realidade do dia-a-dia, considerando os aspectos estéticos do entorno, da natureza e da cultura, surgiu nos anos 80, com destaque em países como a Alemanha e Chile. Seus principais teóricos são Edmund Feldman, Rudolf Steiner e Goethe, e no Brasil foi divulgada por Ivone Richter e Marcos Vilela Pereira (1995).

A **Proposta da Estética do Cotidiano** enfatiza que o professor deve valorizar os aspectos culturais e da natureza que o estudante traz, considerando que esta valorização permite com que ocorra a construção articulada entre o saber espontâneo - construído no cotidiano – com o

aprendizado de Arte através do conhecimento adquirido na leitura da produção artística presente na sociedade. Conforme, Richter:

Já na Educação Estética, a arte é vista como parte do dia a dia, compreendendo não só a estética vinculada a obra de arte, mas também a estética do cotidiano. Este enfoque dá ênfase à sensibilidade, a relação com o meio ambiente e ao multiculturalismo. A interdisciplinaridade aparece como proposta possível de ensino (Feldman e Richter). O ensino na Alemanha, muito relacionado com as Escolas Waldorf (Steiner), exemplifica esta proposta (1995, p. 3-4).

Portanto, enquanto a **Proposta Triangular** apresenta a preocupação estética e artística, baseada na produção e no conhecimento artístico acumulado pela humanidade, a **Proposta Estética do Cotidiano** amplia o repertório em Arte, propondo uma metodologia crítica que considera a possibilidade de leitura de mundo como exercício estético.

A **Proposta Multicultural**, que tem como um dos seus referenciais as proposições de Peter McLaren (1997), apresenta o entendimento da Arte em suas diferentes linguagens, como manifestações da cultura, buscando reconhecer as produções artísticas através de um olhar plural. Sua ênfase está na necessidade de valorizar a própria cultura sem perder de vista a variedade e amplitude da produção cultural, da valoração de outros grupos sociais, de diferentes épocas, fazendo uma crítica aos programas de ensino de Arte voltados exclusivamente para as produções artísticas no recorte ocidental, modernista e europeu, produzido predominantemente por homens brancos. Esta proposta aposta no multiculturalismo como uma possibilidade de romper a perspectiva dominante.

Para compreender melhor a **Proposta Multicultural** é importante refletir sobre os principais pontos de intervenção propostos por McLaren que são:

- A defesa da pedagogia crítica;
- A reflexão acerca da sociedade de classes e seus desdobramentos para com a educação;
- A percepção das discriminações sociais, de gênero e de raça sofridas na escola;

- A crítica às tradições escolares, brancas ocidentais, cristãs e machistas;
- A linguagem como elemento estruturador das discriminações na escola.

Estes pontos apontam para a complexidade das questões educacionais em que o ensino de Arte enquanto linguagem está inserido. Gadotti In McLaren (1999, p.16), ressalta que:

A educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas e religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas, perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de se humanizar.

Sobre a **Proposta Multicultural** é importante ressaltar, conforme aos estudos de FONSECA (2002) que pensar um ensino de Arte multicultural é propor a organização do currículo escolar, discutindo o papel da mulher na história da Arte, a produção artística africana, a contribuição indígena e também a europeia, para falar apenas das raízes culturais de nosso país.

Entender a cultura do outro como diferente e não como inferior, é um desafio que está posto aos educadores que no cotidiano veiculam uma visão etnocêntrica da cultura dominante. E ainda, de acordo com FONSECA (2002), discutir o papel da obra de Arte que sai do seu contexto e vem fazer parte de um espaço institucional como o museu faz parte do currículo desenvolvido com a **Proposta Multicultural**. Através da contextualização da obra de Arte, onde não apenas as questões bibliográficas fazem parte do contexto, mas também os acontecimentos da sociedade e da política deste determinado momento histórico.

A **Proposta de Trabalhos com Projetos**, de autoria de Fernando Hernandez (2000), no âmbito da Arte, apresenta segundo a escrita do próprio autor, que o conhecimento artístico constitui uma via de conhecimento caracterizada pela utilização de estratégias de compreensão. Sendo assim, nesta abordagem, os artefatos artísticos de diferentes culturas, principalmente os visuais, devem ser interpretados e construídos, pois revelam temas relevantes sobre o mundo. Na proposta

apresentada por Hernandez, as obras artísticas ou ainda os elementos da cultura visual, são objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura onde são produzidos, sendo assim, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura, implica numa reflexão mais ampla do que meramente o que é apresentado visualmente. É preciso um olhar para a vida desta determinada sociedade representada por seus objetos artísticos, portanto, olhar a produção artística nesta perspectiva se configura num olhar cultural.

A **Proposta de Trabalhos com Projetos** propõe a apropriação das criações artísticas e os elementos do universo visual presente em nossa vida cotidiana, que devem ser entendidos como interlocutores de significados, possibilitando e descortinando diferentes formas de compreensão da humanidade.

Com o surgimento de novas demandas e necessidades dos estudantes na contemporaneidade, principalmente naquilo que é referente ao ensino das diferentes linguagens artísticas, outras propostas metodológicas vêm sendo desenvolvidas no intuito de contemplar estas necessidades e promover uma relação de aprendizado e percepção não só da Arte, mas da cultura na qual o estudante está imerso.

Ao refletir sobre as diferentes propostas metodológicas que podem ser utilizadas para abordar os eixos temáticos das Artes e os seus objetivos de aprendizagem, é imperativo a reflexão contínua sobre a criação artística, entendida por obra ou objeto artístico que situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana e que revela para o artista e para o expectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações tradicionalmente conhecidos. Sendo este componente – Arte – constituído por linguagens específicas – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música – construídas a partir de códigos e materiais próprios e assumindo diversas funções sociais, esta Proposta Curricular tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que o ensino das Arte, para que seja significativo, deve articular diferentes dimensões do conhecimento de cada uma das linguagens artísticas.

Retomando o texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), cabe aqui explicitar as seis dimensões “[...] que caracterizam a singularidade da experiência estética [...]”, dimensões estas tratadas de forma geral, que devem nortear propostas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música:

A dimensão “estesia” é relativa às condições para que o estudante experimente o espaço, o tempo, o som, a imagem, o corpo e os materiais, articulando a sensibilidade e a percepção, tomadas como uma forma de conhecer. A “fruição” implica na apreciação estética de distintas experiências sensíveis e de produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

A “expressão” diz respeito às possibilidades de experimentar formas de manifestação, a partir da exploração do espaço, do tempo, do som, do corpo, dos materiais, das imagens e das tecnologias.

A “criação”, individual e/ou coletiva, resulta da atitude intencional do sujeito, que confere materialidade estética à sua subjetividade, seus sentimentos, ideias, imaginações, invenções, desejos, representações e proposições em acontecimentos e produções artísticas.

A “reflexão” se refere ao exercício, pelo sujeito, do pensamento e julgamento das fruições, experiências e explorações criativas, artísticas e culturais, sozinho ou com o auxílio de algo ou alguém.

A “crítica” proporciona condições para que o estudante estabeleça relações entre as experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas, favorecendo um estranhamento ante o mundo e projetando o sujeito na direção de algo novo. (BRASIL, 2017, p. 84-85)

A partir dessas dimensões sugeridas pela BNCC, podem ser organizados diferentes encaminhamentos pedagógicos, respeitando as especificidades de cada linguagem artística. Essas dimensões, oferecem elementos básicos para o estabelecimento de propostas dos professores de Arte na escola, e dialogam com os objetivos de aprendizagem de cada uma das unidades temáticas deste componente curricular, em cada ano escolar.

Outro direcionamento para a elaboração do planejamento são as competências de Arte que serão desenvolvidas ao longo dos anos.

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. Experimentar 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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 198)

No intuito de auxiliar no delineamento do planejamento das aulas de Arte, a presente Proposta, considerando as seis dimensões de conhecimento em Arte apontadas pela BNCC, enfatiza o desdobramento em objetos de conhecimento.

Os objetos de conhecimento tratam de elementos diversos, cada um deles focalizando aspectos específicos de cada uma das linguagens artísticas. A separação em objetos de conhecimento, destacando aspectos distintos de cada unidade temática, representa uma forma de organização dos encaminhamentos pedagógicos com o propósito de identificar elementos que podem auxiliar o professor em seu processo de elaboração de programas de ensino na sua especificidade artística.

Os elementos dos objetos de conhecimento podem ser tratados a partir de distintas metodologias, configurando um conjunto de conhecimentos e experiências que se completam e se fundem, trazendo diferentes significados, alavancando a reflexão sobre as habilidades atinentes ao Componente Curricular Arte, respeitadas as singularidades de cada linguagem artística.

Neste âmbito destacam-se os objetos de conhecimento presentes nas diferentes unidades temáticas, como a unidade temática denominada de *Elementos da linguagem*, onde estão inseridos os conteúdos que se referem aos códigos específicos de cada área artística. A partir do contato, do manuseio e da apropriação desses códigos, os estudantes estarão conhecendo as bases que constituem cada linguagem artística, de modo a se desenvolverem de forma autônoma e consistente com relação aos diversos elementos constitutivos das manifestações artísticas presentes em seu cotidiano e em outros contextos socioculturais.

Portanto, os objetos de conhecimento favorecem que no ensino de Arte os estudantes estejam lidando com as especificidades que caracterizam cada unidade temática, através de atividades que envolvam o fazer artístico de forma diversificada e abrangente. Cantar, tocar, dançar, encenar, interpretar, experimentar, improvisar e criar são ações previstas, facultando, aos estudantes, experiências significativas nas distintas linguagens artísticas. O professor precisa compreender seu papel de orientador na atividade mediadora em que essas experiências têm lugar, selecionando, propondo e estimulando o desenvolvimento artístico na formação escolar.

Neste componente curricular, é importante ressaltar que a abrangência das habilidades específicas contempla experiências que se relacionam entre as diferentes manifestações artísticas, por meio da observação ativa e crítica a partir de atividades vivenciadas gravadas ou filmadas. Ao apreciar, fruir, observar e analisar, os estudantes estarão desenvolvendo o senso crítico com relação às diferentes linguagens artísticas, apropriando-se de ferramentas específicas de cada linguagem que permitam o acesso e a reflexão sobre diversos significados promovidos pelas manifestações artísticas, ampliando a percepção estética, analítica e crítica em relação às linguagens artísticas.

Desde a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina para o ensino de Arte de 2014 ao atual Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), a perspectiva é que os temas abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e

devem corresponder às diferentes linguagens. Isso significa dizer que o professor da área das Linguagens com especificidade para o ensino de Arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação, e que as outras linguagens, devem enriquecer as possibilidades de criação e produção, contudo ao transitar por outras linguagens, o professor necessitará selecionar os assuntos, para que eles não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar.

Neste contexto, se delinea o desafio de planejar o ensino de Arte ampliando a compreensão dos elementos de cada uma das linguagens artísticas e suas representações, incluindo o entendimento do processo de letramento em Arte na educação curricular.

Do componente curricular Arte, as **Artes Visuais** apresentam as ações mais consolidadas e reconhecidas por estarem presentes historicamente há mais tempo no cotidiano educacional, apesar da ampliação da linguagem e da mudança de nomenclatura de Artes Plásticas para Artes Visuais ampliando, assim, o repertório linguístico deste campo de conhecimento.

No redimensionamento do ensino para as **Artes Visuais**, este documento curricular, destaca as experiências, sensações e reflexões individuais com o intuito de abordar temas significativos oferecendo aos estudantes propostas para que o ensino provoque atitudes de investigação, interpretação, construção e reflexão. Sendo que, todos os objetivos de aprendizagem elencados têm a proposição de construir um paralelo com os movimentos históricos da Arte e que no processo de ensino e aprendizagem as questões conceituais e sua contextualização dialogam constantemente para a apropriação dos elementos específicos da linguagem visual.

Para subsidiar esta reflexão, os estudos de Sicília Freitas (2007) podem ser abordados, pois esta pesquisadora defende que as **Artes Visuais** na atualidade apresentam horizontes flexíveis e (in)definições que nos levam a (re)pensar as propostas pedagógicas para o ensino, buscando contemplar a diversidade de produções artísticas e as múltiplas

concepções que definem a Arte como um importante elemento da vida humana.

Na contemporaneidade as imagens estão sendo utilizadas em todos os campos sociais - tanto a imagem fixa, quanto a imagem móvel. Para atender à esta demanda social de apropriação da linguagem das **Artes Visuais**, é necessário um encaminhamento pedagógico que articule no ensino curricular os conceitos de **Artes Visuais** socialmente construídos e os procedimentos pedagógicos na direção da ampliação do repertório cultural e, igualmente, da compreensão da Arte e seus procedimentos.

No cenário nacional atual do ensino de **Artes Visuais**, são utilizadas diferentes abordagens pedagógicas para o uso de imagens na sala de aula. Nas diferentes abordagens pedagógicas estão incluídas as produções investigativas de teóricos brasileiros que tratam do tema, entre eles: Barbosa (1991), Ramalho e Oliveira (1998), Pillar (2001), Buoro (2002) Rossi (2003) que sistematizam diversos modos de ler a imagem fixa e em movimento e experiências de como introduzi-las no contexto do ensino de Artes. Destaca-se que Fusari e Ferraz (1993) propõem que o leque de imagens deva ser ampliado, ou seja, que o currículo escolar faça a previsão de uso das imagens institucionalizadas, imagens de artesanato, da mídia, de propaganda, assim como, de outras culturas, incluindo neste leque de imagens a apreciação em espaços culturais que possibilitem o contato com o objeto artístico.

Ainda de acordo com os encaminhamentos metodológicos abordados no ensino atual de **Artes Visuais**, são utilizados como fundamento teórico as pesquisas pedagógicas de Hernández (2000) que concebe as imagens como representações sociais, referendando-as para serem abordadas no currículo de maneira transdisciplinar, levando em consideração as características dos estudantes (sociais e culturais) e estabelecendo conexões interculturais a partir de um ponto de vista crítico.

Neste contexto, Barbosa (1998), Mason (2001), Richter (2003) e Rosa (2004) apontam perspectivas de ampliação do currículo escolar de **Artes Visuais** para o caráter social da multiculturalidade brasileira. Mason (2001) também apresenta uma experiência com professores na Inglaterra

ensinando arte africana e Richter (2003) sistematiza uma experiência de identificar as raízes culturais e artísticas de um grupo de mulheres em uma escola do Rio Grande do Sul e propõe um diálogo com a obra da artista Judy Chicago, onde a autora opta pelo conceito de interculturalidade. Rosa (2004) desenvolve uma proposta de formação de professores de Arte com foco na formação multicultural-crítica e empresta o conceito de multiculturalidade crítica do autor canadense Peter McLaren, sistematizando o seu pensamento para a área de educação com foco na formação de professores em **Artes Visuais**.

Para o ensino curricular de **Teatro**, este documento busca traçar direcionamentos para a estruturação do trabalho teatral desenvolvido no ambiente escolar, refletindo sobre o **Teatro** como manifestação própria à expressividade humana, relacionado com o desenvolvimento das funções intelectuais, estéticas e sociais dos estudantes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a intencionalidade presente no ensino de **Teatro** é favorecer um processo gradativo de assimilação da linguagem teatral, por meio da mediação dos processos pelos quais os/as estudantes se expressam dramaticamente (jogo simbólico/dramático infantil), conduzindo-os/as a processos de construção teatral pautados na apropriação de elementos estruturais dessa linguagem. Para os anos iniciais, especificamente, é importante que a etapa de assimilação da estrutura teatral e a criação de um produto cênico possam ser pensadas como resultados de um processo e não uma obrigatoriedade posta *a priori*. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a definição dos objetivos do ensino de **Teatro** no currículo já inclui os elementos mais elaborados e a diversidade de representações teatrais com suas especificidades, buscando a experiência representativa e crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), define o **Teatro** como um fenômeno artístico que instaura uma experiência multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é *locus* de criação ficcional de tempos, de espaços e de sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, do não verbal e da ação física. Neste documento nacional é também ressaltado que os processos de criação

teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa - por intermédio do jogo, da improvisação, da atuação e da encenação - caracterizada pela interação entre atuantes e espectadores.

Ressalta-se que durante algum tempo vigorou nos discursos dos professores das diferentes áreas de Artes que o mais importante no ensino era o processo. Atinente a isto, os estudiosos contemporâneos têm trazido contribuições que enfatizam a importância tanto do produto, quanto do processo. Porém, o acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. Assim, o fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. (DESGRANGES, 2006).

A consideração de Desgranges (2006) remete ao entendimento da tríade que atribui ao teatro o caráter de linguagem. E essa tríade precisa ficar clara no contexto escolar, pois ali está o campo mais fértil de propagação da linguagem teatral. Sendo assim, conforme está posto na área da Pedagogia do Teatro, os três polos da construção do conhecimento em **Teatro** são identificados como: Produção (construir e representar), Recepção (apreciar e avaliar) e Contextualização (desenvolver conhecimentos históricos e teóricos do trabalho).

Destaca-se que na atualidade existe uma diversidade de metodologias para o ensino de **Teatro**, bem como, suas sublinguagens - cada qual com suas possibilidades e desafios - cabendo a cada professor selecionar os procedimentos metodológicos que lhes serão úteis de acordo com os objetivos de aprendizagem e a sua proposta de processo investigativo diante das possibilidades e motivações de cada momento pedagógico. Diferentes abordagens metodológicas dialogam no âmbito da Pedagogia do **Teatro**, entre elas estão: o Teatro do Oprimido de Augusto Boal; as Peças Didáticas ou Peças de Aprendizado de Bertold Brecht; os Jogos Teatrais sistematizados por Viola Spolin; e a Metodologia do Drama difundida no Brasil por Beatriz Cabral.

Com a compreensão de que a metodologia é o caminho de ensino (que inclui instrumentos diferenciados) abordado pelo professor para favorecer a aprendizagem, entende-se que é promissor buscar caminhos diferentes em razão dos diferentes ritmos de aprendizagem, isto é, utilizar metodologias que favoreçam a adaptação às diferenças presentes no cotidiano escolar.

A definição de conceitos e objetivos de aprendizagem na elaboração do planejamento também é essencial para nortear as propostas que serão estabelecidas no ensino de **Teatro**, pois a ampliação do repertório linguístico nesta área artística vai além do aceso aos escritos sobre o fazer teatral. Portanto, faz-se imprescindível que o professor se atualize permanentemente de modo a fomentar pensares críticos sobre esta área de atuação.

O professor necessita saber o que está sendo produzido no campo teatral, principalmente, para compreender e ensinar sobre o teatro e dialogar com os processos de recepção teatral. Neste contexto, convém ressaltar que uma abordagem sistemática à recepção do texto teatral pode ajudar o estudante a perceber o que está envolvido na criação artística e também a questionar processos diferenciados de descrever, interpretar, analisar e avaliar o espetáculo observado. (CABRAL, 2000).

A **Dança** é considerada a mais antiga das manifestações artísticas, enraizada nas experiências vitais dos indivíduos e das sociedades. É uma linguagem gestual com forma mais sofisticada de organização. É uma área primordial de conhecimento, expressão e de comunicação, unificando e proporcionando existência e identidade aos grupos humanos. Sendo assim, o trabalho curricular com a **Dança** tem como premissa o movimento e os elementos que o caracterizam, sendo eles: força, espaço, tempo e fluência. E por ser o movimento corporal uma característica humana, é determinado por necessidades biológicas, mas é conduzido por necessidades sociais. Portanto, na **Dança** os movimentos podem ser entendidos como uma reelaboração estética gestual do cotidiano humano e dos movimentos produzidos pela natureza.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), a **Dança** deve ser pensada como uma rede complexa uma vez que o ser humano - ao investir nos aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do corpo em movimento dançado - articula-os ao seu contexto, transforma, problematiza percepções acerca do corpo e da Dança, por meio de arranjos que permitirão novas visões de si, do outro e do mundo.

O ensino da **Dança** no currículo escolar, por envolver todo o corpo humano em seus aspectos biológicos e culturais, precisa ter explícito nos planejamentos de aula que a percepção e a consciência corporal dos estudantes influenciarão a visão que os mesmos têm de si próprios e de suas relações sociais, construídas através das experiências vividas.

A **Dança** enquanto forma de conhecimento torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade. Neste sentido, nas aulas de Dança é possível refletir, pesquisar, comparar e desconstruir danças, agindo crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. (MARQUES, 1997, p. 24)

No ensino curricular de **Dança**, além dos encaminhamentos gerais das Artes, são pontuadas possibilidades de agrupamentos dos objetos de conhecimento desta área em subtópicos, contextos e textos da **Dança**. Os objetos de conhecimento de estudo que se agrupam em **subtópicos** da **Dança**, compreendem os aspectos coreológicos do movimento (estruturas do movimento), definidos pelo sistema de estudo proposto por Laban (análise do movimento) – corpo (o que se move), esforço/qualidade (como o corpo se move), espaço (onde o corpo se move) e relações (com o que ou quem o corpo se move). Aliado a esses aspectos está o conhecimento das habilidades/possibilidades corporais, coordenação muscular e equilíbrio postural.

Em **contextos** da **Dança** estão incluídos o conhecimento de elementos históricos, culturais e sociais da **Dança**: história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música e saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia. O terceiro grupo de objetos de conhecimento de estudo, os **textos** da **Dança**, compreendem:

improvisação, composição coreográfica e repertórios, com a proposta de prática e compreensão da dança. (FREIRE, 2001; MARQUES, 1997).

Na contemporaneidade, existem várias abordagens possíveis para o ensino de Dança, contudo, destacam-se:

- O entendimento das etapas do desenvolvimento cognitivo e dos diferentes estágios psicomotores, objetivando o respeito às individualidades no processo de ensino e aprendizagem;
- A utilização de jogos corporais e propostas de improvisação em Dança, de forma a contribuir para o desenvolvimento da percepção corporal e da criatividade, aliando processos de pesquisa e investigação;
- A ampliação do repertório técnico e expressivo dos estudantes;
- O conhecimento da História da Dança, abrangendo os conceitos de Artes e da Dança, incluindo as vertentes contemporâneas;
- A abordagem das diferentes técnicas e estéticas da Dança, contemplando a diversidade cultural e artística;
- A reflexão crítica sobre a Dança e os fenômenos midiáticos;
- A sensibilização e a abordagem para a Dança Inclusiva, propiciando o exercício da tolerância e possibilidades no trabalho corporal.

Portanto, neste momento histórico, está posto que no âmbito educacional, a **Dança** não é somente vista como atividade de lazer e entretenimento, mas também reconhecida como área de conhecimento, incorporada às Linguagens e que fortalece no ensino as ações e elaborações discursivas da pluralidade cultural.

A **Música** é considerada um fenômeno universal de experiência humana e segundo o texto em discussão e construção da Base Nacional Comum Curricular, a **Música** é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. Sua ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura dos sujeitos.

O ensino curricular de **Música** precisa oportunizar experiências como:

- Ouvir Música de culturas diferentes, desenvolvendo a capacidade de se situar criticamente diante da diversidade musical existente;
- Executar, individualmente ou em grupo, repertórios diversificados utilizando a voz ou instrumentos musicais;
- Criar musicalmente, experimentando sonoridades e possibilidades de manipulação do material sonoro;
- Compreender e manusear os códigos da notação musical;
- Desenvolver a prática da pesquisa musical, enfatizando trabalhos relativos à música brasileira.

O ensino de **Música** nas escolas deve favorecer a prática artística que contemple a apreciação, a execução e a composição musical em todas as abordagens, portanto, é preciso ser considerado no processo pedagógico os elementos da linguagem musical e suas relações compositivas, a análise da produção musical e a contextualização histórica, pois os mesmos deverão estar intrínsecos uns aos outros na sua totalidade, sem que haja fragmentação, perpassando todos os anos do Ensino Fundamental. Neste contexto convém esclarecer alguns aspectos:

Sobre Elementos da Linguagem musical e suas relações compositivas (fazer música): A ação pedagógica é manifestada na vivência dos elementos da linguagem musical e de sua estruturação. É o instante em que o estudante ouve, pratica, cria, improvisa, investiga, faz Música. Quando é explorado o som, o ritmo, o silêncio e ainda a inter-relação e a organização destes elementos por meio de estruturações rítmicas e sonoras, das expressões vocal, instrumental e gráfica.

O ritmo precisa ser entendido como um aspecto inseparável do ser humano, e o processo de educação musical deve partir, também de atividades lúdicas para atividades sistematizadas. A pesquisa, a investigação, a experimentação e a exploração dos elementos que compõem a Música como o som, o ritmo e o silêncio, ampliam os referenciais linguísticos dos estudantes, sendo que o desenvolvimento melódico, harmônico, a grafia musical, dentre outros elementos aparecem

como consequência da experiência ritmo-sonora e de sua estruturação musical.

- **Sobre a análise da produção musical (leitura estética):** Esta análise pressupõe o entendimento da obra musical e abrange as ações de ouvir, analisar, interpretar e criar as estruturas em várias possibilidades estéticas. É a análise dos elementos que fazem parte da obra, vistos sempre em relação ao todo. Ler é descobrir. É analisar criticamente. É imergir no contexto na qual a produção se insere.

O ensino de Música propicia através desta análise que os estudantes examinem e interpretem o som, reconheçam na Música: a relação entre os elementos constitutivos, a forma de composição, o caráter, o gênero, o estilo e outros aspectos. Favorece o entendimento de como a obra musical pode iniciar de estruturas simples para se ampliar para estruturas mais complexas.

Neste processo, a história da Música pode partir da noção de estilo, compreendido como combinação específica de elementos formais e temáticos, abrindo a busca para uma visão totalizada, coletiva, evitando a particularização de formas estéreis e desconectadas das relações sociais.

- **Contextualização da História da Música:** Os objetivos de aprendizagem propostos partem do pressuposto de que todas as obras musicais estão inseridas em um momento histórico e imersas socialmente. A contextualização histórica da obra musical propicia ao estudante a percepção das transformações acontecidas na produção musical, ao longo da trajetória histórica, bem como do processo que as desencadeou. Portanto, são consideradas possibilidades para a abordagem da História da Música:
 - a) A concepção de música como linguagem portadora de significados sociais e apreendida, na historicidade, a partir da ênfase nos aspectos significativos;
 - b) A valorização da significação atual, ainda que elaborada sobre formas e estruturas de outra época ou contexto, rompendo com as explicações causais;
 - c) A ruptura do tempo linear, privilegiando a multiplicidade de articulações

temporais e, conseqüentemente, de significações - numa mesma obra e num mesmo contexto;

- d) O recurso às concepções teóricas diferenciadas, como as de ideologia ou classe social, sem restringi-las a uma visão determinista;
- e) A concepção de obra e de contexto como instâncias imbricadas, inseparáveis;
- f) A captação da Música como fenômeno social, dinâmico, significativo, como elemento expressivo e participante do processo estruturador da sociedade em que se insere.

No ensino de **Música**, os/as professores/as precisam desenvolver ações que incluem a prática vocal, a prática instrumental, a leitura e escrita musical, a apreciação, a criação e o estudo da música em diferentes épocas e diferentes culturas, respeitando a faixa etária e a bagagem musical trazida pelos/as estudantes. Precisam também, buscar propiciar aos/as estudantes experiências significativas nas aulas de Música, oferecendo a possibilidade de trabalhar Música em grupo e reconhecer e respeitar as diversas manifestações musicais.

Para o ensino de **Música** deve ser considerado de fundamental importância, em todo o processo educacional, que os estudantes desenvolvam a escuta musical de forma crítica e se tornem consumidores e produtores de **Música** conscientes.

No ensino de **Música**, a composição ou expressão musical deve estar contemplada nas atividades de improvisação, de formulação de sons com a voz, com o corpo e/ou com materiais sonoros diversos - sejam instrumentos convencionais ou alternativos, - para possibilitar o desenvolvimento da expressividade e da criatividade dos estudantes.

Conforme os encaminhamentos pedagógicos para esta linguagem artística, é necessário refletir sobre a multiplicidade de concepções a respeito do que consiste a educação musical contemporânea e que estão disponibilizados através de publicações traduzidas de autores internacionais consagrados e também de autores brasileiros que divulgam suas investigações educacionais. Os mais utilizados no contexto curricular atual são:

- Emile Jacques Dalcroze (Suíça, 1865-1950): Discutiu o papel da Música para os indivíduos e propôs formas de ampliar a experiência musical. As relações entre música e movimento foram a tônica de seu trabalho através da criação e aplicação da euritmia que é um sistema de treinamento musical a partir dos movimentos rítmicos do corpo;
- Edgar Willems (Suíça, 1890-1978): Utilizou a psicologia como base de seu trabalho em educação musical. Suas propostas de musicalização compreendem abordagens sensoriais, afetivas e mentais, como o ouvir (sensorialidade auditiva), o escutar (afetividade auditiva) e o entender (inteligência auditiva);
- Zoltan Kodály (Hungria, 1882-1967): Sua filosofia de educador musical considerava que se a criança pudesse ser educada musicalmente ela certamente levaria essa experiência para o seu convívio familiar, ampliando e renovando constantemente os conceitos difundidos sobre a Música. O folclore é um material fundamental para o desenvolvimento de suas propostas;
- Carl Orff (Alemanha, 1895-1982): Sua metodologia apresenta contribuições significativas unindo música, linguagem e movimento, partindo dos ritmos da fala ampliados para os ritmos da música, sempre enfocando o movimento espontâneo e natural. A improvisação e o jogo fazem parte das atividades musicais buscando a simplicidade e a originalidade;
- Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998): Seu trabalho de educação musical foi idealizado a partir da observação sobre a aprendizagem da língua materna por qualquer criança. Nesta metodologia os pais participam diretamente na aprendizagem a partir do instrumento musical e há vários estímulos para a participação em conjuntos;
- Heitor Villa-Lobos (Brasil, 1887-1959): Seu projeto de educação musical, denominado “Canto Orfeônico”, foi desenvolvido em escolas brasileiras e a voz, por meio da prática coral, foi enfatizada em sua metodologia. Seu método é repleto de música folclórica brasileira, arranjada e adaptada para os mais diversos agrupamentos;
- Murray Schafer (Canadá, 1929): Este pesquisador chama a atenção para a escuta criteriosa e reflexiva, trazendo à tona novas perspectivas para uma educação musical abrangente e consciente de sua função no mundo

contemporâneo. Em seu trabalho estão presentes muitas experimentações sonoras, incluindo ruídos e sons ambientais, além de formas de escrita e leitura musicais que incluem sons além dos tradicionalmente grafados.

Para facilitar a organização dos planejamentos e encaminhamentos pedagógicos, são apresentados neste documento curricular, através de quadros, as habilidades, os objetos de conhecimento e os objetivos de cada linguagem artística apresentada como unidade temática, nos diferentes Anos do Ensino Fundamental, considerando os encaminhamentos da BNCC, o material elaborado com a contribuição do coletivo educacional artístico da AMAVI. Após houve a revisão por este referido coletivo de professores artistas-pesquisadores em encontro de formação continuada. Sendo assim, as planilhas anteriormente elaboradas neste referido documento curricular, foi totalmente aproveitada e inserida na nova tabela a seguir.

ANOS INICIAIS

QUADRO 33 - ARTE - 1º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
Artes Visuais	(EF01AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e colagem como modalidades das artes visuais, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas	Conhecer o vocabulário e os elementos constitutivos específicos das Artes Visuais.
Artes Visuais	(EF01AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e colagem por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades	Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.
Dança	(EF01AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em seu cotidiano (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas	Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para criação/composição de Danças autorais e de grupo.
Dança	(EF01AR10) 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.	Elementos da linguagem	Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos pertencentes à linguagem da Dança.

Dança	(EF01AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação	Desenvolver a construção de repertórios corporais próprios e coletivos.
Música	(EF01AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas brasileiras próprias do universo infantil, inclusive aquelas presentes em seu cotidiano.	Contextos e práticas	Conhecer e apropriar-se de repertórios diversificados.
Música	(EF01AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais	Processos de criação	Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se através da voz, de instrumentos convencionais e de outras fontes sonoras.
Teatro	(EF01AR18) Reconhecer e apreciar histórias dramatizadas e outras formas de manifestação teatral presentes em seu cotidiano (inclusive as veiculadas em diferentes mídias, como TV e internet, e em espaços públicos), cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.	Contextos e práticas	Compreender os elementos constituintes da cena: personagem, espaço/cenografia, texto e sonoridade.
Teatro	(EF01AR21) Exercitar a improvisação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro.	Processos de criação	Desenvolver a ludicidade e a espontaneidade a partir do contato com os universos ficcionais (fábulas, contos, brincadeiras etc.).
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Expressão e Comunicação.	Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações

			artísticas.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Expressão e Comunicação	Associar conhecimentos de criação e fruição.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Análise e Apreciação.	Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para criação/composição artística.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	Conhecimento das Manifestações Artísticas /Culturais.	Associar elementos de criação e fruição em Artes.

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

QUADRO 34 - ARTE - 2º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
Artes Visuais	(EF02AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, modelagem e escultura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura local e catarinense, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório	Contextos e práticas	Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade e considerando o contexto de diferentes sociedades.

	imagético.		
Artes Visuais	(EF02AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da modelagem e da escultura em suas produções.	Elementos da Linguagem	Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.
Artes Visuais	(EF02AR04) Experimentar desenho, pintura, modelagem e escultura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades	Desenvolver trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário de princípios conceituais e de proposições temáticas.
Dança	(EF02AR10) 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.	Elementos da linguagem	Reconhecer o corpo como um sistema vivo, dinâmico e expressivo nas relações intersubjetivas.
Dança	(EF02AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação	Compreender o registro das atividades corporais e de movimento como ação pertinente ao resgate e à criação da Dança.
Dança	(EF02AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular catarinense de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas	Identificar informações sobre as Danças populares como fonte de pesquisa e criação de outros artistas da Dança cênica atual.
Música	(EF02AR17) Apreciar e experimentar sonorização de histórias, explorando vozes e sons corporais.	Processos de criação	Vivenciar atividades de audição, interpretação e

			criação musical.
Música	(EF02AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular catarinense de diferentes épocas	Contextos e práticas	Explorar e notar os elementos da linguagem musical de forma convencional e alternativa.
Música	(EF02AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) como fonte sonora.	Materialidades	Explorar e perceber os sons e suas diferentes fontes sonoras.
Música	(EF02AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura e duração por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de apreciação musical.	Elementos da linguagem	Conhecer os elementos constitutivos da Música.
Teatro	(EF02AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas entonações de voz em diferentes personagens	Elementos da linguagem	Desenvolver a expressão e a percepção corporal com estímulos diversos.
Teatro	(EF02AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de bonecos presente 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.	Contextos e práticas	Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações artísticas /teatrais.
Teatro	(EF02AR21) Exercitar a imitação de situações cotidianas e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos com base em diferentes referências (músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida), de forma intencional e reflexiva.	Processos de criação	Reconhecer e compreender uma narrativa cênica.
Teatro	(EF02AR22) Imitar, com respeito e sem preconceito, movimentos, gestos e voz de	Processos de criação	Desenvolver personagens/papéis a partir

	personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas imitações e as feitas pelos colegas.		de estímulos diversos compreendendo-as dentro da situação dramática.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas	Expressão e Comunicação.	Identificar as diversas categorizações das Artes
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Conhecimento das manifestações artísticas/culturais.	Associar elementos de criação e fruição em Artes
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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	Compreensão das estruturas e representações sociais do universo das Artes.	Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade e considerando o contexto de diferentes sociedades
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	Análise e apreciação.	Associar conhecimento de criação, fruição e argumentação das Artes.

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

QUADRO 35 - ARTE - 3º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
------------	-------------	-------------------------	-------------

Artes Visuais	(EF03AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, escultura e gravura como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas, presentes na cultura catarinense, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas	Conhecer e compreender os diferentes processos de criação artística. Reconhecer os elementos visuais e suas relações compositivas.
Artes Visuais	(EF03AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da escultura e da gravura em suas produções.	Elementos da Linguagem	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação.
Artes Visuais	(EF03AR04) Experimentar desenho, pintura, escultura e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades	Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.
Artes Visuais	(EF03AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos nas manifestações artísticas visuais da cultura catarinense, em diferentes épocas. (EF15AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos migrantes e imigrantes, nas manifestações artísticas visuais da cultura paulista, em diferentes épocas.	Matrizes estéticas e culturais	Compreender os aspectos históricos da produção artística da humanidade e considerando o contexto de diferentes sociedades.
Artes Visuais	(EF03AR07) Investigar e reconhecer espaços (museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais (artistas, artesãos, curadores etc.) nos contextos local e de Santa Catarina	Sistemas da linguagem	Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.

Dança	(EF03AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.	Elementos da linguagem	Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento na dimensão sócio- interacional da Dança.
Dança	(EF03AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, tendo as brincadeiras infantis como fonte geradora, utilizando- se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação	Desenvolver a construção de repertórios corporais próprios e coletivos.
Dança	(EF03AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas	Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos pertencentes à linguagem da dança.
Dança	(EF03AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação	Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para a criação/composição de danças autorais e de grupo.
Dança	(EF03AR10) 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.	Elementos da linguagem	Conhecer o movimento em seus diferentes aspectos expressivos, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral.
Música	(EF03AR14) Perceber, explorar e identificar pulso,	Elementos da	Conhecer elementos

	ritmo, melodia, ostinato, andamento e compasso por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	linguagem	constitutivos da Música.
Música	(EF03AR13) Experimentar, identificar e apreciar músicas próprias da cultura popular brasileira de diferentes épocas, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias.	Contextos e práticas	Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical.
Música	(EF03AR15) Explorar e perceber o próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal) e objetos do cotidiano como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música	Materialidades	Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se sonoramente.
Música	(EF03AR16) Explorar e reconhecer o desenho como forma de registro musical não convencional (representação gráfica de sons) e reconhecer a notação musical convencional, diferenciando-a de outros sinais gráficos.	Notação e registro musical	Construir a escrita musical de forma não convencional e identificar as diferenças entre a notação convencional e as propostas alternativas de registros do som.
Música	(EF03AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação	Conhecer e apropriar-se de repertórios diversificados.
Teatro	(EF03AR18) Reconhecer e apreciar a pantomima presente 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.	Contextos e práticas	Reconhecer e compreender uma narrativa cênica.
Teatro	(EF03AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando variadas fisicalidades e	Elementos da linguagem	Reconhecer os elementos constituintes da cena teatral e

	figurinos em diferentes personagens.		desenvolver a percepção estética.
	(EF03AR20) Experimentar o trabalho colaborativo e coletivo em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em pantomima, explorando a teatralidade do figurino e das fisicalidades.		Compreender os processos de improvisação a partir do jogo dramático, jogo teatral e drama.
Teatro	(EF03AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz para personagens que representem pessoas e animais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas.	Processos de criação	Desenvolver a ludicidade e a espontaneidade a partir do contato com os universos ficcionais (fábulas, contos, brincadeiras etc.).
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Corpo, Expressão, Criação e Comunicação.	Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações artísticas.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Conhecimento das Manifestações Artísticas/Culturais	Associar elementos de criação e fruição em Artes.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Compreensão das Estruturas e Representações Artísticas/Culturais	Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade, considerando o contexto de diferentes sociedades.
Artes Visuais, Dança, Música,	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos	Análise e Apreciação.	Identificar diferentes categorizações das Artes.

Teatro e outras linguagens.	eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.		
-----------------------------	--	--	--

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

QUADRO 36 - ARTE - 4º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
Artes Visuais	(EF04AR01) Identificar e apreciar pintura, colagem, gravura e histórias em quadrinhos como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura brasileira, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas	Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiro.
Artes Visuais	(EF04AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos da pintura, da colagem, das histórias em quadrinhos e da gravura em suas produções.	Elementos da Linguagem	Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com a intencionalidade artística crescente.
Artes Visuais	(EF04AR04) Experimentar pintura, colagem, histórias em quadrinhos e gravura por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação.
Artes Visuais	(EF04AR03) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas e africanos, nas manifestações artísticas visuais da cultura brasileira, em	Matrizes estéticas e culturais	Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre as Artes.

	diferentes épocas.		
Artes Visuais	(EF04AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e/ou da comunidade. (EF04AR06) Descrever sua criação, explicitando as escolhas feitas e seus sentidos, e reconhecendo outros sentidos expressos pelos colegas sobre sua criação	Processo de criação	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação.
Dança	(EF04AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF04AR11) Explorar, criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, a partir das manifestações da dança presentes na cultura brasileira, utilizando-se dos elementos estruturantes da dança.	Processos de criação	Desenvolver a construção de repertórios corporais próprios e coletivos. Compreender os jogos corporais e as propostas de improvisação em Dança nos processos de pesquisa para a composição de partitura corporal.
Dança	(EF04AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança próprias da cultura popular de diferentes países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas	Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento na dimensão sociointeracional da Dança.
Dança	(EF04AR10) 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.	Elementos da linguagem	Conhecer os movimentos em seus diferentes aspectos expressivos, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em

	(EF04AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.		suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral.
Música	(EF04AR14) Perceber, explorar e identificar intensidade, altura, duração, ritmo, melodia e timbre, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de execução e apreciação musical.	Elementos da linguagem	Conhecer os elementos constitutivos da Música.
Música	(EF04AR13) Identificar e apreciar gêneros musicais (populares e eruditos) próprios da cultura de diferentes países.	Contextos e práticas	Apreciar e conhecer Músicas de repertório erudito, do popular e do tradicional.
Música	(EF04AR15) Explorar e caracterizar instrumentos convencionais e não convencionais, considerando os elementos constitutivos da música.	Materialidades	Perceber sons de diferentes ambientes e associa-los à fonte sonora.
Música	(EF04AR16) Explorar formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons e partituras criativas) e reconhecer a notação musical convencional.	Notação e registro musical	Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se através da voz, de instrumentos convencionais e de outras fontes sonoras.
Música	(EF04AR17) Apreciar e experimentar improvisações musicais e sonorização de histórias, explorando instrumentos musicais convencionais e não convencionais, de modo individual e coletivo.	Processos de criação	Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical.
Teatro	(EF04AR18) Reconhecer e apreciar o teatro de sombras presente 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.	Contextos e práticas	Compreender as diversas técnicas teatrais em diferentes contextos.

Teatro	(EF04AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando diversas características vocais (fluência, entonação e timbre) em diferentes personagens.	Elementos da linguagem	Reconhecer e compreender as especificidades das narrativas cênicas.
Teatro	(EF04AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro de sombras, explorando a teatralidade da voz, do personagem, da iluminação e da sonoplastia. (EF04AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz de um mesmo personagem em diferentes situações, reconhecendo semelhanças e diferenças entre suas experimentações e as feitas pelos colegas, e discutindo estereótipos.	Processos de criação	Conhecer e explorar diferentes espaços teatrais no processo de criação cênica.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Elementos básicos das linguagens	Associar conhecimentos de criação, fruição e argumentação sobre Artes.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Possibilidades de Percepção e criação do universo artístico.	Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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	Análise e Expressão.	Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para criação/composição artística.

	linguagens artísticas.		
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	Expressão e Comunicação.	Desenvolver a capacidade de análise crítica com relação a diversidade de produções artísticas contemporâneas.

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

QUADRO 37 - ARTE - 5º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
Artes Visuais	(EF05AR01) Identificar e apreciar desenho, pintura, fotografia e vídeo como modalidades das artes visuais tradicionais e contemporâneas presentes na cultura brasileira e de outros países, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.	Contextos e práticas	Conhecer o vocabulário e os elementos constitutivos específicos das Artes Visuais.
Artes Visuais	(EF05AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos do desenho, da pintura, da fotografia e do vídeo em suas produções.	Elementos da Linguagem	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação.
Artes Visuais	(EF05AR04) Experimentar desenho, pintura, fotografia e vídeo por meio de técnicas convencionais e não convencionais, fazendo uso sustentável de materiais e instrumentos.	Materialidades	Desenvolver trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas.
Artes Visuais	(EF05AR07) Investigar e reconhecer espaços	Sistemas de	Conhecer e compreender

	(museus, galerias, instituições, feiras, casas de cultura etc.) e profissionais do sistema das artes visuais (artistas, artesãos, curadores etc.) no contexto brasileiro e de outros países.	linguagem	obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros.
Artes Visuais	(EF05AR05) Experimentar a criação em Artes Visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade (EF05AR06) Dialogar sobre a sua criação, as dos colegas e a de diferentes artistas, para alcançar senti - dos plurais.	Processo de criação	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre sua criação.
Dança	(EF05AR10) 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. (EF05AR12) Dialogar, com respeito e sem preconceito, sobre as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.	Processos de criação	Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos pertencentes à linguagem da Dança.
Dança	(EF05AR08) Experimentar, identificar e apreciar formas distintas de manifestações tradicionais e contemporâneas da dança, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.	Contextos e práticas	Compreender o registro das atividades corporais e de movimento como ação pertinente ao resgate à criação da Dança
Dança	(EF05AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF05AR10) Experimentar diferentes formas de	Elementos da linguagem	Reconhecer impulsos corporais como: ritmo, movimento e expressão e suas estéticas nas

	orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, modera - do e rápido) na construção do movimento dançado.		experimentações compositivas.
Música	(EF05AR14) Perceber e explorar elementos constitutivos da música, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (EF05AR13) Apreciar jingles, vinheta, trilha de jogo eletrônico, trilha sonora etc., analisando e reconhecendo seus usos e funções em diversos contextos de circulação	Elementos da linguagem	Conhecer e apropriar-se de repertórios diversificados. Explorar e notar os elementos da linguagem musical de forma convencional e alternativa.
Música	(EF05AR15) Explorar e perceber elementos da natureza como fontes sonoras, considerando os elementos constitutivos da música.	Contextos e práticas	Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical.
Música	(EF05AR16) Experimentar e explorar formas de registro musical não convencional e procedimentos e técnicas de registro musical em áudio e audiovisual.	Notação e registro musical	Conhecer e apropriar-se de repertórios diversificados.
Música	(EF05AR17) Apreciar e experimentar composições musicais, explorando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo	Processos de criação	Explorar os elementos da linguagem musical de forma convencional e alternativa.
Teatro	(EF05AR18) Reconhecer e apreciar o teatro infantil presente 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	Contextos e práticas	Compreender os diversos processos de montagem teatral.

Teatro	(EF05AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando características vocais e sonoridades (ritmo, coro e sonoplastia), gestos, fisicalidades e figurinos em diferentes personagens, cenografia e iluminação.	Elementos da linguagem	Desenvolver personagens/papéis a partir de estímulos diversos compreendendo-as dentro da situação dramática.
Teatro	(EF05AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro infantil, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Processos de criação	Conhecer e explorar diferentes espaços teatrais no processo de criação cênica.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF05AR22) Experimentar, com respeito e sem preconceito, possibilidades criativas de movimento e voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.		
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Análise e Apreciação.	Desenvolver a capacidade de análise crítica.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Possibilidades de Percepção e Criação do Universo Artístico.	Produzir sentidos estéticos e conhecer nas produções artísticas os contextos, relações e tensões.
Artes Visuais, Dança, Música e Teatro	(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	Compreensão das Estruturas e Representações Sociais do Universo Artístico /Cultural.	Associar conhecimento de criação, fruição e argumentação das Artes.

Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística	Expressão e Comunicação.	Compreender aspectos da produção artística da humanidade e suas articulações mercadológicas considerando o contexto de diferentes sociedades.
--	--	--------------------------	---

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

ANOS FINAIS

QUADRO 38 - ARTE - 6º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
Artes Visuais	(EF06AR01) Pesquisar, apreciar e analisar dobradura, gravura, lambe-lambe e animação nas 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.	Contextos e práticas	Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiro. Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre as Artes.

	<p>(EF06AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais da dobradura, da gravura, do lambe-lambe e da animação, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF06AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram ao audiovisual (cinema, animações, vídeos etc.) e ao design gráfico (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.).</p>		
	<p>(EF06AR04) Analisar os elementos constitutivos da dobradura, do lambe-lambe e da animação na apreciação de diferentes produções artísticas.</p>		Desenvolver trabalhos plásticos e visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas.
Artes Visuais		Elementos da Linguagem	
Artes Visuais	(EF06AR05) Experimentar e analisar lambe-lambe e animação como modalidades das artes visuais.	Materialidades	Explorar diferentes materiais e recursos visuais e plásticos com a intencionalidade artística crescente.
Artes Visuais	(EF06AR06) 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.	Processo de criação	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os e dialogando sobre a sua criação.
Dança	(EF06AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças folclóricas catarinenses e brasileiras (coreografia, figurino e trilha sonora) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.	Processos de criação	Compreender os registros das atividades corporais e de movimento como ação pertinente ao resgate e à criação da Dança.

	(EF06AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.		
Dança	(EF06AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças folclóricas, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses e brasileiros de diferentes épocas.	Contextos e práticas	Reconhecer o corpo como um sistema vivo, dinâmico e expressivo nas relações intersubjetivas.
Dança	(EF06AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas danças folclóricas catarinenses e brasileiras, abordando, criticamente, o desenvolvimento dessas manifestações da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF06AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	Elementos da linguagem	Compreender os jogos corporais e as propostas de improvisação em Dança nos processos de pesquisa para composição de partitura corporal.
Música	(EF06AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, catarinense e brasileira, e do conhecimento musical referente a esses gêneros. (EF06AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local,	Contextos e práticas	Conhecer aspectos históricos referentes a diferentes manifestações musicais.

	catarinense e brasileira.		
Música	(EF069AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, catarinense e brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF06AR21) Explorar e analisar paisagem sonora, sons corporais e instrumentos musicais não convencionais e outros materiais sonoros em práticas de composição/ criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características dessas fontes e materiais sonoros.	Contextos e práticas	Conhecer e apropriar-se de repertórios diversificados.
Música		Materialidades	Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical.
Música	(EF06AR22) 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.	Notação e registro musical	Conhecer elementos constitutivos da música e suas formas de notação.
Teatro	(EF06AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de circo-teatro (teatro circense) e circo catarinense, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional. (EF06AR25) Investigar, identificar e analisar a comédia e a farsa como gêneros teatrais e a relação entre as linguagens teatral e circense em diferentes tempos e espaços, aprimorando a	Contextos e práticas	Compreender as diversas práticas teatrais em diferentes épocas e contextos

	capacidade de apreciação estética teatral.		
Teatro	(EF06AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de acontecimentos cênicos da comédia e da farsa, do circo-teatro (teatro circense) e do circo (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Elementos da linguagem	Reconhecer os elementos cênicos e suas relações de composição narrativa.
	(EF06AR23) Explorar e criar improvisações e composições, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.		
Teatro	(EF06AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista e maquiador/visagista etc.) e compreender a relação entre elas nos processos de criação de personagem.	Processos de criação	Desenvolver personagens/papéis a partir de estímulos diversos compreendendo-as dentro da situação dramática.
Teatro	(EF06AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), explorando a comédia e a farsa como gêneros teatrais e a relação entre as linguagens teatral e circense, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador. (EF06AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens da comédia e da farsa.	Processos de criação	Compreender os diversos processos de montagem teatral. Reconhecer e compreender as diferentes escritas de encenação e narrativas cênicas.

Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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 eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	Análise e Apreciação.	Identificar diferentes técnicas, formas e gêneros de expressão artística, bem como suas especificidades
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Análise e Apreciação.	Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade, considerando o contexto de diferentes sociedades.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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	Fruição Contextualização e Leitura Crítica.	Conhecer conteúdos diversos incluindo folclóricos regionais como matriz para criação/composição artística.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Expressão e Comunicação.	Conhecer e apropriar-se de repertórios artísticos diversificados.

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

QUADRO 39 - ARTE - 7º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
	(EF07AR01) Pesquisar, apreciar e analisar mosaico, escultura, muralismo e assemblage nas 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.		Conhecer o vocabulário e os elementos constitutivos específicos das Artes Visuais.
Artes Visuais	(EF07AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais do mosaico, da escultura, do muralismo e da assemblage, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF07AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram à arquitetura e à cenografia e ao design de mobiliários.	Contextos e práticas	Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.
Artes Visuais	(EF07AR04) Analisar os elementos constitutivos do mosaico, do muralismo e da assemblage na apreciação de diferentes produções artísticas.	Elementos da Linguagem	Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre Artes.
Artes Visuais	(EF07AR05) Experimentar e analisar mosaico e assemblage como modalidades das artes visuais.	Materialidades	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais analisando-os e dialogando sobre sua criação.
Artes Visuais	(EF07AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais,	Processo de criação	Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos,

	instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.		relações e tensões.
	(EF07AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças clássica e moderna (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.		Compreender os jogos corporais e as propostas de improvisação em Dança nos processos de pesquisa para a composição de partitura corporal.
Dança	(EF07AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	Processos de criação	Reconhecer o corpo como um sistema vivo, dinâmico e expressivo nas relações subjetivas.
Dança	(EF07AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação das danças clássica e moderna, reconhecendo e apreciando com - posições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Contextos e práticas	Reconhecer impulsos corporais como: ritmo, movimento e expressão e suas estéticas nas experimentações compositivas.
Dança	(EF07AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento dançado nas diferentes manifestações das danças clássica e moderna, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea. (EF07AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.	Elementos da linguagem	Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos pertencentes à linguagem da Dança.
Música	(EF07AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral em seus	Contextos e práticas	Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical.

	<p>contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF07AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música clássica e do canto coral, e do conhecimento musical referente a esses gêneros</p>		<p>Identificar técnicas, formas, gêneros e estilos no repertório brasileiro.</p>
Música	<p>(EF07AR21) Explorar e analisar instrumentos acústicos (percussão, sopro, cordas e fricção) em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>	Materialidades	<p>Experimentar as diferentes formas de construção de fontes sonoras.</p>
Música	<p>(EF07AR22) 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</p>	Notação e registro musical	<p>Explorar os elementos da linguagem musical de forma convencional e alternativa</p>
Teatro	<p>(EF07AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos e coletivos cênicos de teatro de animação paulistas, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p>	Contextos e práticas	<p>Compreender os diversos processos de montagem teatral.</p>
Teatro	<p>(EF07AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de acontecimentos cênicos do teatro de animação (personagens, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e</p>	Elementos da linguagem	<p>Compreender os elementos constituintes do fazer teatral.</p>

	reconhecer seus vocabulários.		
Teatro	(EF07AR23) Explorar e criar improvisações e composições, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (EF07AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias no teatro de animação, em diálogo com o teatro contemporâneo.	Processos de criação	Desenvolver a ludicidade e a espontaneidade a partir do contato com os universos ficcionais.
Teatro	(EF07AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, as construções de movimento (manipulação) e vocais de personagens do teatro de animação. (EF07AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), explorando o teatro de animação e considerando a relação com o espectador.	Processos de criação	Desenvolver a expressão e a percepção corporal com estímulos diversos.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Análise e Apreciação.	Identificar as diversas categorizações da Arte (arte, artesanato, folclore, design etc.)
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore,	Expressão e Comunicação.	Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre Artes.

	design etc.).		
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Expressão e Comunicação	Conhecer e compreender obras, produções de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiros e suas influências nas diferentes manifestações artísticas.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Fruição, Contextualização e Análise Crítica.	Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

QUADRO 40 - ARTE - 8º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Descritores
Artes Visuais	(EF08AR01) Pesquisar, apreciar e analisar desenho, pintura, modelagem, escultura e outras modalidades produzidas por culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas, 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. (EF08AR02) Pesquisar e analisar diferentes	Contextos e práticas	Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre Artes.

	estilos visuais de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF08AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram à linguagem musical, à coreografia e ao design de moda e de figurinos.		
Artes Visuais	(EF08AR04) Analisar os elementos constitutivos das diferentes modalidades produzidas por culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas.	Elementos da Linguagem	Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos com a intencionalidade artística.
Artes Visuais	(EF08AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em referências de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	Processo de criação	Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões.
Dança	(EF08AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF08AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações de dança de matriz indígena, africana e afro-brasileira como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	Processos de criação	Conhecer conteúdos folclóricos regionais como matriz para criação/composição artística. Desenvolver a construção de repertórios corporais próprios e coletivos.
Dança	(EF08AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos das danças de matriz indígena,	Processos de criação	Conhecer os movimento em seus diferentes aspectos

	<p>africana e afro-brasileira (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.</p> <p>(EF08AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.</p> <p>(EF08AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação de danças de matriz indígena, africana e afro-brasileira, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses e brasileiros de diferentes épocas.</p>		<p>expressivos, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas) , o espaço pessoal e geral.</p>
Dança	<p>(EF08AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p>	Contextos e práticas	Compreender o registro das atividades corporais e de movimento como ação pertinente à criação em Dança.
Dança	<p>(EF08AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p>(EF08AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e</p>	Elementos da linguagem	Relacionar as experimentações e estudos do corpo aos elementos pertencentes à linguagem da Dança.
Música		Contextos e práticas	Conhecer os aspectos específicos de diferentes manifestações musicais.

	brasileiro, das músicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira, e do conhecimento musical referente a essas práticas musicais.		
Música	(EF08AR21) Explorar e analisar instrumentos de matriz indígena e africana em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. (EF08AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	Materialidades	Explorar os elementos da linguagem musical de forma convencional e alternativa.
Música	(EF08AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.	Elementos da linguagem.	Conhecer elementos constitutivos da Música.
Teatro	(EF08AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos, coletivos cênicos e manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional. (EF08AR25) Investigar, identificar e analisar poéticas pessoais em diferentes tempos e espaços, inclusive no contexto paulista e brasileiro, relacionando o teatro às diferentes dimensões da vida em sociedade e aprimorando a capacidade de apreciação estética teatral.	Contextos e práticas	Construir cenas visando à vivência cênica e ao contato com o público.
Teatro	(EF08AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição de manifestações cênicas de matriz indígena, africana e afro-brasileira (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário e sonoplastia) e	Elementos da linguagem	Desenvolver a percepção e a expressão corporal com estímulos diversos.

	reconhecer seus vocabulários.		
Teatro	(EF08AR23) Explorar e criar improvisações, composições e trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos convencionais ou não convencionais e/ou outros materiais sonoros, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa. (EF08AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações que focalizem temáticas identitárias e o repertório pessoal e cultural brasileiro, caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.	Processos de criação	Desenvolver personagens/papéis a partir de estímulos diversos compreendendo-as dentro da situação dramática.
Teatro	(EF08AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista, maquiador/visagista, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, produtor, diretor e assessor de imprensa etc.) em processos de trabalho artístico coletivos e colaborativos, e compreender as características desse processo de trabalho. (EF08AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens que representem a diversidade do povo brasileiro, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.	Processos de criação	Desenvolver a capacidade de análise e crítica a partir da observação das cenas/espetáculos.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.	Corpo, Expressão, Criação e Comunicação.	Compreender aspectos históricos da produção artística da humanidade e considerando o contexto de

	(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.		diferentes sociedades.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.	Elementos básicos das Linguagens.	Conhecer o vocabulário e os elementos específicos das diferentes áreas de Artes.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	Compreensão das Estruturas e Representações Sociais em Artes.	Identificar as diversas categorizações das Artes.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Conhecimento das Manifestações Artísticas/Culturais	Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações artísticas.

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

QUADRO 41 - ARTE - 9º ANO

Linguagens	Habilidades	Objetos de conhecimento	Descritores
Artes Visuais	(EF09AR01) Pesquisar, apreciar e analisar fotografia, grafite, escultura, intervenção e outras	Contextos e práticas	Desenvolver trabalhos em Artes Visuais, analisando-os

	<p>modalidades da arte pública contemporânea em obras de artistas brasileiros e estrangeiros 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.</p> <p>(EF09AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais da fotografia, do grafite, da escultura, da intervenção e de outras modalidades da arte pública contemporânea, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p>(EF09AR03) Analisar situações nas quais as modalidades das artes visuais se integram ao design digital e dos jogos eletrônicos.</p>		e dialogando sobre a sua criação.
Artes Visuais	(EF09AR04) Analisar os elementos constitutivos da fotografia, do grafite e da intervenção na apreciação de diferentes produções artísticas.	Elementos da Linguagem	Conhecer os elementos e vocabulários constitutivos em Artes Visuais.
Artes Visuais	(EF09AR05) Experimentar e analisar fotografia, grafite e intervenção como modalidades das artes visuais.	Materialidades	Reconhecer diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente.
Artes Visuais	<p>(EF09AR06) 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.</p> <p>(EF09AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e</p>	Processo de criação	Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões.

	processos de criação nas suas produções visuais.		
Artes Visuais	(EF09AR08) Diferenciar as categorias de artista, arte - são, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.	Sistemas da linguagem	Conhecer e compreender obras, produções visuais e plásticas de artistas locais, regionais, nacionais e estrangeiro.
	(EF09AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.		
Dança	(EF09AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras manifestações da dança contemporânea de diferentes matrizes estéticas e culturais, como também fatos, notícias, temáticas e situações atuais, como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.	Processos de criação	Reconhecer impulsos corporais como: ritmo, movimento e expressão e suas estéticas nas experimentações compositivas.
Dança	(EF09AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança contemporânea, incluindo aquelas que envolvem recursos de tecnologias digitais, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas, grupos e coletivos catarinenses, brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.	Contextos e práticas	Reconhecer impulsos corporais como: ritmo, movimento e expressão e suas estéticas nas experimentações compositivas.
Dança	(EF9AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado nas diferentes manifestações da dança contemporânea, abordando, criticamente, o desenvolvimento da dança em sua história tradicional e contemporânea.	Elementos da linguagem	Compreender o registro das atividades corporais e de movimento como ação pertinente ao resgate a à criação da Dança.

Dança	<p>(EF09AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos da dança contemporânea (coreografia, figurino, trilha sonora, cenário, iluminação etc., incluindo o recurso a tecnologias digitais) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica, individual e coletiva.</p> <p>(EF09AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando e combatendo estereótipos e preconceitos.</p>	Processos de criação	Conhecer elementos de outras linguagens, que dialogam com a Dança para composição de elementos cênicos.
Música	<p>(EF09AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética a partir do século XX.</p> <p>(EF09AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais em gêneros da música popular brasileira e estrangeira, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.</p>	Contextos e práticas	Conhecer aspectos históricos referentes a diferentes manifestações musicais.
Música	(EF09AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios, equipamentos culturais e espaços de circulação, nos contextos local e brasileiro, de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira e do conhecimento musical referente a esses gêneros musicais, comparando-os com os meios, equipamentos e	Contextos e práticas	<p>Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical.</p> <p>Perceber sons de diferentes ambientes e associa-los à fonte sonora.</p>

	<p>espaços de circulação de outros gêneros no Brasil.</p> <p>(EF09AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos, grupos e coletivos que contribuíram para o desenvolvimento de diferentes gêneros da música popular brasileira e estrangeira.</p>		
Música	<p>(EF09AR21) Explorar e analisar instrumentos tradicionais, elétricos e eletrônicos, e recursos da tecnologia digital, em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.</p>	Materialidades	Explorar e perceber os sons e suas possibilidades de articulação nas linguagens.
Música	<p>(EF09AR20) 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.</p>	Elementos da linguagem	Conhecer e apropriar-se dos elementos constitutivos da Música.
Teatro	<p>(EF09AR24) Reconhecer e apreciar artistas, grupos, coletivos e manifestações cênicas do teatro contemporâneo paulistas, brasileiros e estrangeiros, investigando os modos coletivos e colaborativos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p>	Contextos e práticas	Compreender os diversos processos de montagem teatral.
Teatro	<p>(EF09AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos do drama, do teatro contemporâneo e do cinema (figurinos, adereços, maquiagem/visagismo, cenário, iluminação e</p>	Elementos da linguagem	Construir cenas visando à vivência cênica e ao contato com o público.

	sonoplastia, incluindo o recurso a tecnologias digitais) e reconhecer seus vocabulários.		
Teatro	(EF09AR23) Explorar e criar improvisações, composições, trilhas sonoras e arranjos, entre outros, utilizando vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, outros materiais sonoros e/ou recursos da tecnologia digital, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Processos de criação	Compreender os elementos constituintes da cena. Construir cenas visando a vivência cênica e o contato com o público.
Teatro	(EF09AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. (EF09AR28) Experimentar diferentes funções teatrais (ator, figurinista, aderecista, maquiador/visagista, cenógrafo, iluminador, sonoplasta, produtor, diretor e assessor de imprensa etc.) em processos de trabalho artístico coletivos e colaborativos, e discutir os limites e desafios desse processo de trabalho.	Processos de criação	Desenvolver o repertório artístico/cultural possibilitando a compreensão e a fruição de diversas manifestações artísticas/teatrais.
Teatro	(EF09AR29) Experimentar, de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico, a gestualidade e as construções corporais e vocais de personagens do drama. (EF09AR30) Compor cenas, performances, esquetes e improvisações que problematizem fatos, notícias, temáticas e situações atuais, explorando o drama como gênero teatral, a relação entre as linguagens teatral e cinematográfica e as tecnologias digitais,	Processos de criação	Compreender os processos de improvisação a partir do jogo dramático, jogo teatral e drama. Compreender os diversos processos e seus elementos nas montagens teatrais.

	caracterizando personagens (com figurinos, adereços e maquiagem), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.		
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Elementos básicos das Linguagens	Compreender os elementos constituintes do fazer artísticos nas diferentes linguagens.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).	Conhecimento das manifestações artísticas	Associar conhecimentos de criação, fruição e de argumentação sobre Artes.
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(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.	Análise e Apreciação	Identificar as diversas categorizações da Arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).
Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e outras linguagens	(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo e ético.	Fruição, Contextualização e Leitura Crítica	Desenvolver a capacidade de análise e crítica.

Fonte: BNCC e elaboração dos professores e autor (2016; 2020).

9.1 AVALIAÇÃO EM ARTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Profª Ma. Waleska Regina Becker Coelho De Franceschi⁴¹

Grupo de professores de Artes - AMAVI⁴²

A avaliação é uma atividade intrínseca do ser humano e está presente em quase todas as situações da vida cotidiana. Avaliamos para tomar decisões e julgar o que vemos, ouvimos, sentimos, o que nos agrada, desagrada, o que nos comove, o modo como as pessoas se vestem, agem, se movimentam, sobrevivem e se expressam, os programas de televisão, rádio, as formas de publicidade, enfim, frequentemente emitimos comentários de caráter avaliativo. Praticamos essa avaliação cotidiana de acordo com a nossa visão de mundo, sempre a partir de um conjunto de critérios de avaliação aplicados aos diferentes momentos e situações.

No contexto educacional, cada professor de Artes reúne em si percursos exclusivos de vida. São diferentes estudos, interesses, repertórios, posturas, metodologias e modos de se relacionar com o mundo. As escolas abarcam docentes que tiveram sua formação inicial em períodos mais distantes e outros que acabaram de concluir a licenciatura. Essas diferenças conferem um colorido às aulas de Artes e, respeitando esse colorido, é que a escrita sobre a avaliação neste documento objetiva possibilitar a criação de percursos com ênfase nas linguagens artísticas de formação específica, porém focalizando conceitos e práticas gerais da área de Artes, com reflexões de elementos que são comuns a todas.

Observando os aspectos específicos das diferentes manifestações artísticas, a escrita deste material, foi realizada com base nas socializações e construções pedagógicas coletivas com os professores de Artes durante os encontros de formação realizados em 2019 e 2020 sobre a temática da avaliação.

A avaliação é entendida pelo grupo de professores de Artes da AMAVI como um dos elementos do processo educativo. Portanto, permeia toda a prática escolar, redimensionando o trabalho cotidianamente, diagnosticando o nível de conhecimento dos estudantes a respeito de cada objeto de conhecimento e demonstrando se os

41 Consultora já referenciada neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

42 Professores que participaram da formação e, por estarem na fase final da atualização da proposta, puderam contribuir mais diretamente.

objetivos foram alcançados e o que precisa ser retomado. Neste âmbito, o professor deve estar atento para saber como o estudante articula seus saberes e seus modos de representação; tendo o cuidado para excluir julgamentos e gostos pessoais, mantendo uma atitude de acolhimento também para os trabalhos resultantes do processo artístico.

Partindo do princípio fundamental de que a avaliação é um processo e, portanto, não pode ser realizada apenas no final do bimestre, semestre, ciclo ou ano letivo, e que também não pode ser pautada apenas em uma única atividade ou instrumento, é importante lembrar que a avaliação, como parte dos processos de ensino e aprendizagem, propicia ao professor a verificação do seu próprio trabalho, e da possibilidade de reformulação de métodos e estratégias, devendo implicar um permanente diálogo entre professor e estudante, já que deve ser usada para promover a aprendizagem.

Em Artes, é relevante enfatizar que a avaliação deve ser realizada considerando-se o processo de apropriação e desenvolvimento das linguagens artísticas, incentivando a manifestação de novas possibilidades de criações em função de reflexões constantes sobre o Teatro, a Música, as Artes Visuais e a Dança nos diversos contextos e usos culturais. Este importante aspecto contribui para a verificação não somente do que o estudante aprendeu, mas como e em quais condições ocorreu este aprendizado e a materialização da construção do conhecimento expressivo e estético.

O coletivo de professores de Artes, durante as formações oportunizadas pela AMAVI, optou em privilegiar nos planejamentos, os processos gerais de avaliação processual tendo a essência inclusiva. Sendo assim, ocorre no grupo o comprometimento em estimular a troca de ideias, lidar com os conhecimentos prévios dos estudantes, problematizar e instigar o envolvimento de todos nas diferentes formas de expressão em Artes e intervir na construção e reconstrução de conhecimentos sistematizados, respeitando as fases de desenvolvimento do estudante e o ritmo de aprendizagem individual.

Neste contexto, a avaliação dos estudantes é um processo contínuo, que possibilita a reformulação de procedimentos e estratégias usadas em sala, visando o êxito efetivo, possibilitando a percepção do percurso da criação individual, bem como dos objetos de conhecimento apreendidos e das habilidades desenvolvidas.

No entendimento de processo avaliativo construído por este coletivo de professores de Artes, os juízos estéticos como “bonito” ou “feio” não são pertinentes, eles serão substituídos por critérios técnicos condizentes com os objetos de estudo e elementos caracterizadores das linguagens artísticas no que tange a expressividade de formas, representações, sonoridades e movimentos.

Com base nas reflexões coletivas e nas leituras específicas, este grupo de professores em Artes, identifica a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões docentes e que permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma estas se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino. Deste modo, a avaliação é concebida para fornecer elementos de constituição da trajetória de trabalho docente, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, identificando os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas respectivas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes. Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado, a partir da Proposta Curricular, mas também existe uma realidade contextual de estudantes vivenciando diferentes infâncias, com diferentes saberes construídos, que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos os estudantes a partir de planejamentos adequados em cada ano escolar.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a transformação de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação. Procedimento avaliativo que

precisa também ser socializado desde os anos iniciais e praticado de forma crítica e consciente. Porém, para que isso aconteça não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota, é necessário o redimensionamento da cultura escolar e o pensar diferenciado sobre os conceitos que abrangem as diferentes infâncias.

Para rompermos com processos de reprodução avaliativa que não atendem às demandas educacionais específicas contemporâneas do componente curricular Artes, é preciso cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, este grupo de professores opta por uma avaliação processual com abrangência formativa que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele se apropriou de elementos artísticos, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento.

Para que a avaliação esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, neste âmbito é proposta a avaliação diagnóstica para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado assunto ou objeto. E ainda a avaliação denominada somativa, que ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos e a mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica.

O quadro abaixo apresenta uma síntese das três funções avaliativas e suas características:

QUADRO 42 - SÍNTESE DAS FUNÇÕES AVALIATIVAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

CARACTERÍSTICAS	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO SOMATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
Objetivo	Levantar os conhecimentos	Verificar o que os estudantes	Acompanhar as aprendizagens

	prévios dos estudantes	aprenderam	dos estudantes
Tempo	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
Função	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

Fonte: A autora, 2020.

Neste entendimento, é coerente afirmar que estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a somativa e a formativa se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem e que precisam ser consideradas na abrangência da avaliação processual.

Na fase inicial do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação diagnóstica, é fundamental porque contribui no desvelamento das informações que o estudante já tem sobre a unidade temática abordada e seus objetos de conhecimento.

A prática investigativa constitui um modo de produção e organização dos conhecimentos em Artes que compõem a avaliação somativa. 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 as Artes e a cultura.

A avaliação formativa em Artes, tem como proposta a interação entre o professor, o estudante e a comunidade escolar, visando à construção do conhecimento pelo equilíbrio de desejos e necessidades desses atores no processo educacional. Neste contexto destacam-se os resultados qualitativos enfatizados nos aspectos:

- Factual/comportamental: referente aos fatos aprendidos e conceitos construídos. Permite ao estudante transformar o conhecimento em instrumento para a concepção e a interpretação das situações ou fenômenos que explicam.

- Comportamental: referente à transformação que fatos e conceitos podem acarretar no comportamento do estudante. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio de transferi-lo para a prática.
- Atitudinal: referente à mudança de atitudes na vida do estudante. A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de elementos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nas manifestações dentro e fora da aula, nas saídas de estudo, na distribuição de tarefas e responsabilidades, durante o recreio, na organização dos espaços, na preocupação com as questões estéticas no dia-a-dia.

Portanto, para que sejam obtidos resultados significativos no processo educacional, é preciso que esses aspectos sejam interagentes, uma vez que a construção do conhecimento é dinâmica.

Embora não haja um capítulo específico na BNCC sobre avaliação, foi importante refletir sobre essa questão durante a elaboração da Proposta Curricular da AMAVI e agora nos desdobramentos avaliativos, principalmente num período de ressignificações de abordagens metodológicas com ênfase nas Artes Integradas. Neste contexto, a avaliação deve ser vista como uma prática que apoia as aprendizagens e não como mera ferramenta de mensuração do conhecimento dos alunos. É preciso ter cuidado quando estamos trabalhando com os conceitos de objetos de conhecimento e habilidades propostas com a avaliação dos estudantes.

Para construir uma avaliação formativa em Arte, que seja contínua e processual, além da documentação pedagógica dos processos experienciados pelos alunos, precisamos ampliar o repertório de instrumentos qualitativos.

9.1.1 Perspectivas, propostas e instrumentos avaliativos para as Artes

A avaliação em Artes supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de objetos de conhecimento e busca proporcionar aprendizagens socialmente significativas para o estudante. E ainda propõe procedimentos de avaliação, observação e o registro do processo de aprendizagem que ajudem o professor a acompanhar e oportunizar aos estudantes serem sujeitos do processo, de forma que eles também possam elaborar seus registros de maneira sistematizada e ter

a oportunidade de refletir e discutir suas produções e também a dos demais integrantes do grupo.

No ensino de Artes que este grupo de professores da AMAVI almeja, a avaliação escolhida é a processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica. A avaliação processual inclui formas de avaliação da aprendizagem, do ensino (desenvolvimento das aulas), bem como a auto avaliação dos estudantes.

Sendo assim, é a avaliação que servirá constantemente de parâmetro para redimensionar as práticas pedagógicas. Em Artes, a avaliação tem como princípio, a observação e o registro do processo de aprendizagem e é importante que o estudante faça parte desse processo como sujeito; ele deve também elaborar registros de forma sistematizada.

Nesse entendimento, a avaliação diagnóstica, servirá de base para o planejamento de futuras ações pedagógicas, e é o caminho para saber as expressões artísticas que os alunos conhecem e as habilidades que dominam. Para tanto, o professor pode utilizar vários instrumentos de verificação como: trabalhos artísticos individuais e em grupo; pesquisas; debates; seminários; atividades teóricas e práticas; relatórios, portfólios e outros.

A orientação do trajeto avaliativo, principalmente nos anos finais, se dá por meio de projetos, que indicam os caminhos e pontos de parada. Há um manancial de conceitos que envolvem o ensino de Artes como interculturalidade, cultura visual, transdisciplinaridade, acessibilidade, descolonização, diferenças, contemporaneidade, mediação cultural, interações significativas, pluralidade, entre outros. Antes de elaborar um projeto, é salutar conhecer quais as ideias que inspiram e buscam afirmar os direcionamentos para as unidades temáticas.

O diagnóstico mais amplo realizado com os estudantes também se apresenta como um importante aliado para indicar caminhos. Conhecer a realidade da escola, seus estudantes, seus desafios, recursos materiais disponíveis e espaços convencionais e alternativos colaborará para criação de projetos que dialoguem com as necessidades e desejos evidenciados. A metodologia é construída por cada professor, articulando-a as elencadas na Proposta Curricular e que após as últimas formações acrescentamos também neste documento reflexos do pensamento territorial elaborado por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012) dialogando com a proposta de projetos de trabalho, difundida em especial, por Fernando Hernández

(2000), que aponta caminhos para a criação de projetos, tais como a realização de sondagens com os estudantes (para diagnosticar seus interesses e integrá-los ao projeto de pesquisa artística), o incentivo à autonomia deles e a criação de recursos para o registro do processo (portfólios e diários de bordo).

Portanto, a avaliação processual ocorre ao longo de todo o percurso de ensino e aprendizagem. Nela os portfólios, diários de bordo, protocolos e outras formas de registro e acompanhamento do processo cumprem um papel central. São espaços de reflexão para seguir adiante e, por meio deles e outros indicadores, a avaliação processual passa a abranger a geração de outras ações e novos projetos. Um ponto em comum das diversas propostas é o papel do diálogo no processo de ensino e de aprendizagem. Desde o planejamento até o desenvolvimento dos percursos educacionais, é importante estabelecer o diálogo com os estudantes, comunidade, professores e demais parceiros da escola. O planejamento avaliativo é outro aspecto fundamental. Por meio dele, vislumbramos, antecipadamente, quais recursos, parcerias, contatos e estratégias precisarão ser buscados ou acionados durante o percurso (ainda que rotas possam ser replanejadas durante o processo). Assim, nutrido de experiência e saberes sempre em movimento, em diálogo com seu contexto e com os documentos oficiais que regem o ensino de Artes, o professor nos anos finais cria, propõe e aciona as Arte no universo escolar.

Nos anos iniciais, o grupo de professores que exerce a docência de Artes com as suas especificidades é composto por profissionais habilitados em sua maioria nas Artes Visuais, alguns em Música e Teatro, mas também por professores pedagogos. Desta forma, surgiu a necessidade de se explicitar neste documento com exemplos algumas propostas para a organização do planejamento avaliativo direcionados para cada uma das unidades temáticas do 1º ao 5º ano, dialogando com a pesquisadora Eliana Pougy, salientando que as funções avaliativas podem ser dimensionadas mediante o diálogo, observação e registros

A) Atividades avaliativas em Artes Visuais

Dentre as atividades avaliativas em Artes Visuais destacamos:

- **Experimentação sensorial e estética das técnicas plásticas:** Constatação através da produção individual e coletiva da apropriação dos elementos da linguagem visual.
- **Releitura de obras:** Identificação dos elementos compositivos, captura da essência do artista propositor, utilização de materiais diversificados.
- **Expedições Culturais:** Constatação da aprendizagem por meio de relatórios, textos coletivos, fotografias, vídeos produzidos, representação em diferentes suportes do que foi observado.
- **Divulgação Artística:** Comprovação da participação ativa nas atividades de produção de espetáculo de exposição e da divulgação, montagem e desmontagem do evento, processos de curadoria, entendimento da sequência didática e de todos os elementos de transformação do ambiente utilizado.

B) Atividades avaliativas em Dança

Na dança, as atividades avaliativas que evidenciamos são:

- **Fruição de espetáculos e apresentações:** Verificação por meio do diálogo e de registros que podem ser ilustrativos, o que os estudantes reconhecem de elementos compositivos e de linguagem. Exemplo: tema, posições, estilo, autoria, contexto cultural de realização. Investigação do que sentiram e se poderiam contar uma história com os movimentos observados.
- **Sensibilização corporal e espacial:** Diálogo coletivo sobre os movimentos cotidianos, reproduzir uma sequência de movimentos ao som de uma música que narre algo do cotidiano e conversar sobre as sensações, observação dos movimentos uns dos outros e registro.
- **Experimentação corporal:** Observação de narrativas corporais e a capacidade de improvisação nos diferentes tempos e na ocupação de espaço.
- **Releitura de espetáculo:** Verificação do significado que os estudantes dão à obra de Dança.
- **Expedições Culturais:** Constatação da aprendizagem por meio de relatórios, textos coletivos, fotografias, vídeos produzidos.
- **Divulgação Artística:** Comprovação da participação ativa nas atividades de produção de espetáculo de Dança e da divulgação, montagem e desmontagem

do evento, entendimento da sequência didática e de todos os elementos caracterizadores envolvidos.

C) Atividades avaliativas em Teatro

As atividades avaliativas em Teatro envolvem:

- **Sensibilização corporal, vocal e espacial:** Observação da desenvoltura nas atividades de jogos teatrais. Conversação sobre as sensações nas experiências cênico literárias.
- **Fruição de peças de Teatro:** Verificação através do diálogo e de registros sobre os elementos constitutivos do espetáculo: cenário, figurino, iluminação, personagens, maquiagem etc. Conversação sobre a narrativa.
- **Jogos Teatrais:** Observação do foco, da utilização do espaço e da capacidade de improvisação.
- **Reflexão sobre as diferentes formas de Teatro de animação:** Comprovação de entendimento através da produção de textos coletivos, confecção de fantoches, manipulação de objetos, criação com sombras e máscaras.
- **Releitura de peça teatral:** Verificação da criação de significados e do entendimento do fio condutor da narrativa.
- **Expedições Culturais:** Constatação da aprendizagem por meio de relatórios, textos coletivos, fotografias, vídeos produzidos, representação corporal de elementos observados.
- **Divulgação Artística:** Comprovação da participação ativa nas atividades de produção de espetáculo de Dança e da divulgação, montagem e desmontagem do evento, entendimento da sequência didática e de todos os elementos caracterizadores envolvidos cenicamente.

D) Atividades avaliativas em Música

Observamos a necessidade de envolver como atividades avaliativas em Música os seguintes aspectos:

- Sensibilização sonora: Conversação e observação dos registros das percepções durante as propostas.
- Fruição de produções musicais e construções sonoras: Verificação por meio de conversação e registros do reconhecimento dos elementos da linguagem musical, instrumentos, materiais sonoros, autoria e contexto cultural.
- Experimentação musical: Observação dos gostos estéticos e das preferências técnicas.
- Reflexão sobre as produções sonoras e suas narrativas: Verificação de entendimento do objeto de conhecimento através de composições, improvisos, representação visual, gravação sonora.
- Releitura de composições musicais: Verificação da apropriação dos elementos sonoros, observação do envolvimento nas possibilidades criativas.
- Expedições Culturais: Constatação da aprendizagem por meio de relatórios, textos coletivos, fotografias, vídeos produzidos, utilização dos elementos para criações sonoras.
- Divulgação Artística: Comprovação da participação ativa nas atividades de produção de músicas, de canções para eventos musicais, de sonoplastia para outras possibilidades cênicas e do entendimento da sequência didática e de todos os elementos necessários para que o público consiga ouvir a proposta sonora.

O tema da avaliação no contexto educacional é complexo e extremamente abrangente, e quando nos referimos a avaliação em Artes, o tema se torna ainda mais complexo, pois a bibliografia e as pesquisas acadêmicas nesta área ainda são mínimas se comparadas a outros componentes curriculares. Portanto, a importância da reflexão sobre os processos avaliativos no ensino de Artes é inegável e este documento de escrita coletiva, não é conclusivo, mas propositivo para um diálogo contínuo na compreensão de que através das vivências artísticas, o ser humano experimenta a possibilidade de se entender e se perceber de forma consciente e prazerosa e de que o acesso à construção do conhecimento nesta área das linguagens é um direito de todos que precisa ser oportunizado no âmbito escolar.

10. EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA ALÉM DO MOVIMENTO CORPORAL

Prof. Me. Gilmar José Alves de Carvalho (2016)⁴³

Profa. Ma. Sandra Ap. Nogueira (2020)⁴⁴

Com a homologação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), fez-se a necessidade em alinhar esta Proposta Curricular para o componente curricular de Educação Física.

A tematização das práticas corporais apresentadas pela BNCC favorece uma abordagem da educação física com saberes que transcendem uma prática prioritariamente desportivizada, ou seja, busca romper com a ênfase apenas aos esportes tradicionais como futebol, voleibol, basquetebol e handebol. A diversificação torna-se importante para se atingir objetivos que contemplem a ampla cultura das práticas corporais e as possibilidades de aprendizagens significativas associadas à Educação Física.

Nesse contexto das práticas corporais, os objetivos para a aprendizagem apresentados na base possuem uma abordagem de complexidade que vai de esferas sociais mais familiares às menos familiares, das temáticas mais frequentes as menos frequentes, das práticas corporais mais corriqueiras as menos comuns, de uma reflexão mais localizada a uma mais universal. Esta proposta curricular também segue esse pressuposto e, para lidar com a complexidade dos conhecimentos, traz exemplos e orientações de atividades com o intuito de tornar menos abstrato o planejamento escolar e docente.

Este documento reafirma os princípios gerais e pressupostos teóricos construídos junto ao grupo de professores, publicado no ano de 2016. No entanto, com o formato da estrutura geral para o componente, a partir da versão final

43 Graduado em Educação Física – Licenciatura Plena (2005) - UDESC. Mestre em Ciências do Movimento Humano (2008) – UDESC. Trabalha com projeto de desenvolvimento de novas tecnologias e biomecânica e é consultor na área de educação e neurociências.

44 Graduada em Educação Física – Licenciatura Plena (1999) - UDESC. Especialista em Educação Física Escolar (2004) – UFSC. Especialista em Esporte Escolar (2007) - UNB. Mestra em Ciências do Movimento Humano (2016) – UDESC. Trabalha como professora de Educação Física na rede pública estadual e como assessora na formação continuada de professores na rede pública municipal de Palhoça.

(2017), faz-se necessário a reorganização dos quadros por ciclos de aprendizagem e inserção das habilidades específicas.

Cabe ainda acrescentar no documento as competências específicas do componente:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 223)

Para alcançar as competências específicas do componente e da área de linguagem, as práticas corporais se dividem em seis Unidades Temáticas e essas são compostas por objetos do conhecimento.

Este documento foi estruturado por meio de orientações e objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma que as dimensões dos saberes dos estudantes se relacionem com as dimensões do saber científico e sistematizado, promovendo ressignificados e novas construções de conhecimento.

Cool (2000) analisa estas dimensões como habilidades de naturezas diferenciadas como de assimilação, organizativas sociais, entre outras. No

entanto, como estes objetivos corroboram para facilitar o entendimento da comunidade escolar, subdivide-se em três grandes dimensões para que, desta forma, facilite a avaliação desses objetivos por parte dos professores e dos próprios estudantes. Assim, o conceitual atenderá atividades mais cognitivas, enquanto o procedimental está mais relacionado aos fazeres da prática e o atitudinal voltado à expressão destes fazeres enquanto valor de vida e de sociedade.

Todas as ações, que estão propostas em forma de objetivos, envolvem o processamento cognitivo e, portanto, compreendem ações de pensamento analítico e reflexivo sobre o objeto de estudo, assim como a mobilização destes em procedimentos e atitudes. Pode envolver desde a resolução de um problema ou conhecimento que se pretende alcançar.

Para atender as dimensões atitudinal, procedimental e conceitual dos conhecimentos da Educação Física, foram criados objetivos relacionados às temáticas das práticas corporais. Estes podem facilitar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando clareza para o docente e os estudantes. Os objetivos descritos nas tabelas desse documento, classificados nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais explicitam o que se espera alcançar ao longo do processo educacional, de forma orgânica, sequencial e articulada.

Na dimensão conceitual estão alicerçados os fundamentos, teorias e parâmetros científicos sobre um determinado tema. Esta dimensão irá relacionar estes fundamentos com a perspectiva que cada estudante traz. Os objetivos foram elaborados tendo em vista que o estudante, protagonista de sua aprendizagem, possa ser estimulado a manifestar ações cognitivas como identificar, reconhecer, comparar, resolver, decidir, diferenciar, distinguir, relacionar, comparar, classificar, interpretar, descrever, conceituar e definir.

Na dimensão procedimental os objetivos abrangem técnicas, processos e métodos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Para isto, espera-se que o estudante tenha ações como as de vivenciar, construir, recriar, executar, aplicar, produzir, realizar, desenvolver, pesquisar, elaborar, adaptar, participar, organizar e praticar.

Na dimensão atitudinal os objetivos envolvem ações cognitivas que proporcionam a apreensão e a reflexão sobre os de valores morais de determinado época e cultura que se materializam nas atitudes dos estudantes. O desenvolvimento destes objetivos é fundamental para a efetivação do papel da escola na educação. Quando a escola acaba entrando em uma tendência conteudista fragiliza a análise sobre os valores, sobre os paradigmas e sobre os preconceitos envolvidos na cultura e que se apresentam também na instituição escolar.

Muitas vezes falta conhecimento dos significados de muitos valores que permeiam as atitudes, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos docentes. Para contemplar os objetivos atitudinais, espera-se que o estudante reflita, estude e pesquise valores e os antivalores presentes na sociedade como: Respeito/ Desrespeito; Modéstia/ Amor-próprio; Afabilidade/ Aspreza; Suavidade/ Brusquidão; Honestidade/ Cobiça; Saber/ Credulidade; Circunspeção/ Curiosidade; Fortaleza/ Debilidade; Asseio/ Desasseio; Formalidade/ Descumprimento; Obediência/ Desobediência; Ordem/ Desordem; Ânimo/ Displícência; Tolerância/ Intolerância; Modéstia/ Presunção; Equanimidade/ Susceptibilidade; Desprendimento/ Egoísmo; Sinceridade/ Falsidade; Decisão/ Falta de vontade; Simplicidade/ Fatuidade; Veracidade/ Hipocrisia; Paciência/ Impaciência; Contenção/ Impulsividade; Adaptabilidade/ Inadaptabilidade; Perseverança/ Inconstância; Interesse/ Indiferença; Disciplina/ Indisciplina; Discrição/ Indiscrição; Resolução/ Inibição; Humildade/ Soberba; Rancor/ Bondade; Concisão/ Verbosidade. (PECOTCHE, 1993)

Neste documento, os objetivos descritos, assim como os exemplos ou orientações de atividades foram planejados levando em consideração o contexto e a complexidade que se espera do estudante conforme seu desenvolvimento, experiência e os ciclos anuais.

A complexidade abordada em cada ano dos ciclos é orientada por fases e objetivos de aprendizagem associados às temáticas da Educação Física, levando em conta, conforme Vygotsky (1993), que para o aprendizado se exige o desenvolvimento das “funções psíquicas superiores”. Nesta proposta, a complexidade se aplica progressivamente em diferentes níveis, com introdução, aprofundamento, consolidação e proficiência de habilidades motoras ou

cognitivas, conforme descrevemos a seguir a partir do que apresenta a BNCC (2016):

Introdução: Fase de abordagem inicial em que se promove a familiarização, experimentação e investigação de conceitos sem a expectativa de uma ação cognitiva ou motora complexa.

Aprofundamento: Fase em que se ampliam os diferentes graus de complexidade dos conceitos e técnicas.

Consolidação: Fase em que se promove a apropriação de conceitos e técnicas com maior domínio e habilidades.

Proficiência: Objetivo geral em que se espera do aluno um aprofundamento e capacidade de demonstrar proficiência sobre pelo menos um conceito elementar ou habilidade técnico-tática básica.

Para cada objetivo foi estruturado um exemplo ou orientação com o intuito de favorecer a escola, assim como o professor, a pensar nas atividades que irão compor o planejamento e a avaliação do ensino. Várias destas atividades já fazem parte do cotidiano escolar, mas, muitas vezes, sem a intencionalidade, procedimento, planejamento e o acompanhamento para a concretização de um objetivo curricular.

Outro aspecto que este documento apresenta, considerado como um de seus pilares fundamentais são os objetivos transdisciplinares. Estes não foram classificados conforme as dimensões conceitual, processual e atitudinal porque deverão estar atrelados aos objetivos específicos da Educação Física. A ideia é que ao propor o planejamento educacional o professor possa verificar as interações e impactos com as demais áreas de conhecimento favorecendo um processo de ensino e aprendizagem mais amplo e significativo.

Estes ciclos são norteadores, porém não limitadores do Currículo, que deve ser visto como uma proposta de movimento da realidade cultural e escolar. Autores como Sacristan (2013, p. 10) destacam estes aspectos:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã,

entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Para situá-los nos ciclos de desenvolvimento, seguem os quadros 42 e 43:

**QUADRO 43 - OBJETOS DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
1º E 2º CICLOS**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	
	1º e 2º anos	3º ao 5º ano
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil; Brincadeiras e Jogos de Matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica Geral	Ginástica Geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo
		Danças de matriz indígena e africana
Lutas	--	Lutas do contexto comunitário e Regional; Lutas de matriz indígena e africana.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 225).

**QUADRO 44 - OBJETOS DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
3º E 4º CICLOS**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	
	6º e 7º anos	8º ao 9º ano
Brincadeiras e Jogos	Jogos Eletrônicos	--
Esportes	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
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de Salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura urbana	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 231).

De acordo com a distribuição dos objetos de conhecimento, optou-se por construir os quadros sistemáticos por Unidade Temática nos ciclos, contemplando os níveis, as habilidades e as dimensões do conhecimento. Os demais itens foram mantidos, como resultados dos trabalhos com os professores, conforme segue:

ANOS INICIAIS

QUADRO 45 - EDUCAÇÃO FÍSICA / BRINCADEIRAS E JOGOS– 1º CICLO

Unidade Temática	Brincadeiras e Jogos
Objetos do Conhecimento	Brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Circuito de desenvolvimento motor, jogos cooperativos, cantigas e brincadeiras de roda, jogos lúdicos, brincadeiras populares, atividades de percepção corporal e atividades motoras adaptadas, atividades de noção espacial.
Níveis	1º Ano – Introdução

	2º ano – Introdução e Aprofundamento
Habilidades	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar estratégias para a superação de desafios presentes nos jogos e brincadeiras. -Identificar e interpretar as diferenças de gênero, biótipos e etnia. -Reconhecer as diferentes características das brincadeiras e jogos. -Avaliar o significado das brincadeiras e jogos. -Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para os jogos e brincadeiras. -Contribuir na adaptação e proposição de novas alternativas para os jogos e brincadeiras. -Identificar alterações fisiológicas que ocorrem devido às atividades (Ex.: fadiga, frequência cardíaca, frequência respiratória, sede). -Reconhecer aspectos gerais de uma alimentação saudável que contribui para o desempenho de atividades físicas e cognitivas. -Identificar hábitos e vícios que prejudicam o desempenho físico e cognitivo. -Identificar características dos materiais didáticos utilizados nas brincadeiras e jogos. -Reconhecer as diferentes características motoras e adaptá-las aos jogos e brincadeiras.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar brincadeiras e jogos do contexto comunitário,

	<p>regional, indígena e afro-brasileiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construir novas regras para os jogos e brincadeiras. -Recriar e adaptar jogos e brincadeiras existentes. -Pesquisar brincadeiras e jogos. -Elaborar materiais para os jogos e brincadeiras. -Adaptar os espaços para a prática dos jogos e brincadeiras. -Participar das brincadeiras e jogos. -Resolver problemas e desafios apresentados nos jogos e brincadeiras. -Organizar do ambiente dos jogos e brincadeiras. -Vivenciar jogos eletrônicos.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho. -Cooperar com a equipe para a realização dos jogos e brincadeiras. -Cumprir com as regras nas atividades propostas. -Demonstrar tomada de decisão frente aos desafios e problemas vivenciados nos jogos e brincadeiras. -Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe nos jogos e brincadeiras.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 46 - EDUCAÇÃO FÍSICA / ESPORTES – 1º CICLO

Unidade Temática	Esportes
Objetos do Conhecimento	Esportes de precisão
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Diversos esportes, com ênfase nos de marca. Exemplos: atletismo, badminton, tiro com arco, boliche, bocha.
Níveis	1º Ano – Introdução 2º ano – Introdução e Aprofundamento
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Diferenciar as modalidades e os conceitos dos esportes vivenciados. -Identificar preconceitos relacionados à aparência e/ou desempenho corporal. -Comparar as táticas e estratégias presentes nos diferentes esportes praticados. -Identificar os fundamentos técnicos vivenciados no esporte. -Identificar as modalidades esportivas mais comuns no contexto comunitário e regional.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho. -Agir com honestidade na prática dos esportes. -Contribuir com a organização para a prática do esporte. -Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe na prática do esporte. -Demonstrar paciência ativa frente aos desafios e problemas vivenciados na prática do esporte. -Demonstrar afabilidade nas atividades em grupo. -Cumprir com as regras nas atividades propostas. -Praticar as atividades esportivas prezando o trabalho coletivo e o protagonismo.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Praticar atividades esportivas para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à marca, precisão e invasão. -Construir novas regras para os esportes vivenciados. -Recriar e adaptar os esportes vivenciados. -Seguir as normas que asseguram a integridade dos participantes. -Pesquisar sobre os esportes vivenciados. -Elaborar materiais para os esportes. -Adaptar os espaços para a prática dos esportes. -Construir atividades para aperfeiçoamento de habilidades esportivas. -Desenvolver novas possibilidades de prática dos esportes vivenciados.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 47 - EDUCAÇÃO FÍSICA / GINÁSTICA – 1º CICLO

Unidade Temática	Ginástica
Objetos do Conhecimento	Ginástica Geral
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Ginástica Artística ou Olímpica, Rítmica, Trampolim e Contorcionismo.
Níveis	1º Ano – Introdução 2º ano – Introdução e Aprofundamento
Habilidades	<p>(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.</p> <p>(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(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.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar os elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrio, salto, giro, acrobacias com e sem materiais). -Criar estratégias de execução dos elementos da ginástica. -Adaptar a prática da ginástica em diferentes espaços. -Pesquisar sobre a ginástica. -Elaborar materiais para a ginástica. -Descrever elementos da ginástica.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar os elementos básicos das ginásticas de demonstração (equilíbrio, salto, giro, acrobacias com e sem materiais). -Criar estratégias de execução dos elementos da ginástica. -Adaptar a prática da ginástica em diferentes espaços. -Pesquisar sobre a ginástica. -Elaborar materiais para a ginástica. -Descrever elementos da ginástica. -Participar das atividades de ginástica. -Construir novas regras para a prática da ginástica.
	<ul style="list-style-type: none"> -Ter tolerância com as limitações e as diferenças de grupo. -Agir com honestidade na prática da ginástica. -Demonstrar asseio pessoal e com as atividades. -Transferir os valores da ginástica para outros ambientes escolares.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe na prática da ginástica. -Demonstrar afabilidade nas atividades em grupo. -Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 48 - EDUCAÇÃO FÍSICA / DANÇAS – 1º CICLO

Unidade Temática	Danças
Objetos do Conhecimento	Danças do contexto comunitário e regional.
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Boi de mamão, dança do vilão, balainha, chote, vanera, marcha e samba.
Níveis	1º Ano – Introdução 2º ano – Introdução e Aprofundamento
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Analisar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das rodas cantadas, das brincadeiras rítmicas e danças populares presentes na comunidade. -Problematizar diferentes preconceitos com ênfase nos da aparência e/ou de desempenho corporal. -Refletir a importância da relação de amizade, respeito e gentileza. -Identificar os ritmos, o espaço, os gestos e as músicas dos diferentes tipos de rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. -Propor alternativas para novas formas de vivenciar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar diferentes danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. -Criar estratégias de execução dos elementos da dança. -Adaptar a prática da dança em diferentes espaços. -Pesquisar sobre a dança. -Elaborar materiais para a prática da dança. -Vivenciar elementos da dança.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Agir com tolerância frente às limitações e as diferenças de grupo. -Demonstrar bondade na prática da dança. (A bondade pode ser estimulada por diversos meios: palavras construtivas, auxílios nas tarefas, cooperação ou mesmo a expressão de alegria em um sorriso que pode favorecer o ambiente de aprendizagem). -Demonstrar asseio pessoal. -Demonstrar o comprometimento com o trabalho em equipe na dança.
	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstrar afabilidade nas atividades em grupo. -Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho. -Cumprir com as regras nas atividades propostas.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 49 - EDUCAÇÃO FÍSICA / BRINCADEIRAS E JOGOS – 2º CICLO

Unidade Temática	Brincadeiras e Jogos
Objetos do Conhecimento	Brincadeiras e jogos populares do Brasil Brincadeiras e Jogos de Matriz indígena e Africana
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Jô-quem-pô, esconde-esconde, mora, cabra-cega e peteca.
Níveis	3º Ano – Introdução 4º ano – Introdução e Aprofundamento 5º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar estratégias para a superação de desafios presentes nos jogos e brincadeiras. -Identificar o lúdico nos jogos e brincadeiras. -Diferenciar gênero, biótipos e etnia. -Diferenciar características culturais das brincadeiras e jogos regionais, nacionais e internacionais. -Conceituar o significado das brincadeiras e jogos. -Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade

	<p>para os jogos e brincadeiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pensar novas alternativas para a prática dos jogos e brincadeiras. -Classificar alterações fisiológicas que ocorrem devido às atividades -Identificar aspectos gerais de uma alimentação saudável que contribui para o desempenho de atividades físicas e cognitivas. -Identificar hábitos e vícios que prejudicam o desempenho físico e cognitivo. -Diferenciar as características dos materiais didáticos utilizados nas brincadeiras e jogos. -Refletir sobre a importância da diversidade dos jogos e brincadeiras.
<p>Dimensão Procedimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar brincadeiras e jogos tradicionais do Brasil e do mundo. -Recriar procedimentos e regras de brincadeiras e jogos. -Praticar as habilidades envolvidas nas brincadeiras e jogos. -Adaptar as brincadeiras e jogos em diferentes espaços de prática. -Organizar o ambiente de prática de forma que favoreça a inclusão. -Resolver os conflitos frente às diferenças individuais. -Jogar individualmente, jogar em pequenos grupos e em grandes grupos. -Interagir com outros pares que não os habituais de sala de aula. -Praticar as atividades com regras diferentes das tradicionais já conhecidas pelo grupo.
<p>Dimensão Atitudinal</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cooperar com o coletivo para o alcance dos objetivos envolvidos nas brincadeiras e jogos. -Agir com adaptabilidade frente à ordem e organização envolvida nas brincadeiras e jogos. -Corresponder com suavidade nas situações de brusquidão alheia. -Respeitar as diferenças de gênero, etnia ou características de personalidade. -Apresentar tomada de decisão nos desafios envolvidos nos jogos e brincadeiras. -Respeitar a individualidade biológica na prática das atividades. -Agir com humildade nos momentos de vitória e derrota.

- Valorizar a importância que cada indivíduo tem no todo.
- Demonstrar interesse para novos conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 50 - EDUCAÇÃO FÍSICA / ESPORTES – 2º CICLO

Unidade Temática	Esportes
Objetos do Conhecimento	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Taco, beisebol, voleibol, badminton, tênis, futebol, futsal, basquete e handebol.
Níveis	3º Ano – Introdução 4º ano – Introdução e Aprofundamento 5º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	(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).
Dimensão Conceitual	-Formular e utilizar estratégias e táticas básicas nos esportes vivenciados. -Problematizar a importância dos valores e atitudes na prática desportiva. -Identificar o lúdico na prática do esporte. -Propor soluções para inclusão na prática esportiva. -Identificar elementos comuns entre os esportes praticados como tática, estratégias e contexto histórico. -Diferenciar os conceitos de jogos, esporte, esporte amador, esporte profissional, saúde, lazer e atividade física. -Distinguir as formas de práticas esportivas no contexto comunitário e regional. -Conhecer os limites e possibilidades do esporte e valorizá-

	las como recurso para a manutenção da sua própria saúde.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar esportes para a aprendizagem de habilidades cognitivas e motoras. -Pesquisar novas formas de prática dos esportes. -Adaptar novos materiais didáticos para a prática dos esportes. -Propor alternativas para o aperfeiçoamento das habilidades esportivas. -Praticar as habilidades corporais dos esportes como recurso para o lazer. -Pesquisar principais fatores técnicos de desempenho no esporte.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o espírito de equipe. -Adotar postura crítica na análise dos esportes. -Adotar atitudes de respeito, dignidade e solidariedade em situações e esportivas. -Participar de atividades corporais respeitando suas características físicas e desempenho motor, de maneira que não interfira no direito de seus colegas. -Valorizar as diferentes manifestações da cultura corporal sem discriminação social ou de gênero.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 51 - EDUCAÇÃO FÍSICA / GINÁSTICAS – 2º CICLO

Unidade Temática	Ginásticas
Objetos do Conhecimento	Ginástica Geral
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Ginástica Artística ou Olímpica, Rítmica, Trampolim e Contorcionismo.
Níveis	3º Ano – Introdução 4º ano – Introdução e Aprofundamento 5º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar o lúdico na prática da ginástica. -Resolver desafios individuais e coletivos na prática da ginástica. -Comparar a complexidade de execução entre os elementos básicos envolvidos na ginástica. -Avaliar as situações de riscos e consequências na prática da ginástica. -Diferenciar as manifestações artísticas e culturais da ginástica. -Avaliar os elementos básicos da ginástica em outras práticas corporais.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar combinações de elementos básicos da ginástica individual e coletiva. -Praticar individual e coletivamente as combinações de diferentes elementos da ginástica com ou sem materiais. -Formular estratégias para a execução dos elementos básicos das ginásticas. -Construir materiais didáticos alternativos para a prática da ginástica. -Pesquisar sobre a cultura da ginástica no mundo. -Reconstruir e adaptar sequências ginásticas apresentadas em competições.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Respeitar as diferenças relacionadas ao gênero, características corporais e de desempenho. -Demonstrar comprometimento com o trabalho em equipe. -Cumprir com as regras nas atividades. -Promover ações de inclusão na prática da ginástica. -Combater os preconceitos existentes durante a prática da ginástica e propor alternativas para sua superação.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 52 - EDUCAÇÃO FÍSICA / DANÇAS – 2º CICLO

Unidade Temática	Danças
Objetos do Conhecimento	Danças do Brasil e do mundo.

	Danças de matriz indígena e africana.
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Forró, danças folclóricas, fandango, frevo, maracatu, kuarup e toré.
Níveis	3º Ano – Introdução 4º ano – Introdução e Aprofundamento 5º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	-Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil. -Analisar as músicas e suas letras presentes na dança. -Avaliar os gestos das diferentes danças e ritmos. -Distinguir diferentes ritmos presentes na dança. -Analisar criticamente os significados presentes na dança. -Diferenciar formas para vivenciar a dança. -Diferenciar as características das danças regionais e brasileiras. -Analisar a influência da dança nas relações sociais.
Dimensão Procedimental	-Vivenciar e recriar danças populares do estado, da região e do Brasil. -Praticar os fundamentos e elementos básicos das danças. -Propor alternativas para vivenciar os diferentes ritmos e gestos da dança. -Pesquisar sobre a cultura da dança em seu município e país.

	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptar a prática da dança em diferentes espaços e contextos. -Vivenciar a dança no seu aspecto lúdico e de lazer.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Promover a inclusão e o respeito às diferenças individuais na prática da dança. -Agir com afabilidade com os pares ou colegas frente às dificuldades individuais. -Respeitar as diferenças de gênero, etnia, características corporais ou de personalidade. -Cooperar para a superação da timidez ou insegurança na prática das danças.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 53 - EDUCAÇÃO FÍSICA / LUTAS – 2º CICLO

Unidade Temática	Lutas
Objetos do Conhecimento	Lutas do contexto comunitário e Regional; Lutas de matriz indígena e africana.
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Capoeira, Briga de Dedo, Queda de Braço, Judô, Karatê e Taekwondo.
Níveis	3º Ano – Introdução 4º ano – Introdução e Aprofundamento 5º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	<p>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar as diferentes características das lutas. -Identificar os benefícios de saúde, autocontrole físico-emocional e autodefesa da luta. -Analisar criticamente a diferença entre luta e briga.

	<ul style="list-style-type: none"> -Analisar as diferenças e semelhanças entre a luta e as demais práticas corporais. -Identificar táticas e estratégias para superar os desafios que se apresentam na luta. -Reconhecer as complexidades e limites dos movimentos envolvidos nas lutas. -Reconhecer as regras e procedimentos de segurança para a prática das lutas.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional. -Recriar as possibilidades de prática da luta em diferentes contextos. -Construir e adaptar materiais didáticos para a prática das lutas. -Formular e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas. -Pesquisar o desenvolvimento das lutas no contexto comunitário e regional.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstrar respeito e a responsabilidade em aprender movimentos de autodefesa. -Respeitar o oponente como amigo, bem como as normas de segurança durante a prática de lutas. -Promover a inclusão e o respeito às diferenças individuais na prática da luta. -Promover a cooperação e a gentileza na prática da luta. -Participar da identificação de injustiças e preconceitos existentes durante a prática das lutas e na proposição de alternativas para sua superação, com ênfase nas problemáticas vividas pelos/as deficientes.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

ANOS FINAIS

QUADRO 54 - EDUCAÇÃO FÍSICA / BRINCADEIRAS E JOGOS – 3º CICLO

Unidade Temática	Brincadeiras e Jogos
-------------------------	-----------------------------

Objetos do Conhecimento	Jogos Eletrônicos
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Jogos eletrônicos educativos; Vídeo Jogos, Exergames
Níveis	6º Ano – Introdução 7º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
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.
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar estratégias para a superação de desafios presentes nos jogos eletrônicos. -Identificar o lúdico nos jogos eletrônicos. -Diferenciar características culturais no universo dos jogos eletrônicos. -Conceituar o significado de jogos eletrônicos. -Identificar locais disponíveis na escola e na comunidade para os jogos eletrônicos. -Pensar novas alternativas para a prática dos jogos eletrônicos. -Refletir sobre a importância da diversidade dos jogos eletrônicos.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar os jogos eletrônicos tradicionais. -Recriar procedimentos e regras dos jogos eletrônicos. -Praticar as habilidades envolvidas nos jogos eletrônicos. -Adaptar a prática de jogos eletrônicos em diferentes espaços de prática. -Organizar o ambiente de prática de forma que favoreça a inclusão. -Jogar individualmente, jogar em pequenos grupos e em grandes grupos. -Interagir com outros pares que não os habituais de sala de aula.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar fatores positivos e negativos na prática de jogos eletrônicos. -Apresentar tomada de decisão nos desafios envolvidos nos jogos eletrônicos.

- Respeitar a individualidade biológica na prática dos jogos eletrônicos.
- Agir com humildade nos momentos de vitória e derrota.
- Valorizar a importância que cada indivíduo tem num jogo eletrônico em grupo.
- Demonstrar interesse para novos conhecimentos.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 55 - EDUCAÇÃO FÍSICA / ESPORTES – 3º CICLO

Unidade Temática	Esportes
Objetos do Conhecimento	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Futsal, futebol de campo, voleibol, basquetebol, tênis de campo, tênis de mesa, badminton, atletismo, handebol.
Níveis	6º Ano – Introdução 7º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	(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.
Dimensão	-Identificar elementos técnicos e estratégicos de diversos

<p>Conceitual</p>	<p>tipos de esportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar, analisar e buscar soluções nos desafios técnicos e táticos para praticar de forma proficiente as modalidades vivenciadas. -Analisar a biomecânica envolvida no esporte vivenciado. -Analisar criticamente os problemas do contexto esportivo como a corrupção, o doping e a violência. -Avaliar elementos fisiológicos de desempenho esportivo. -Interpretar elementos as regras das modalidades praticadas. <p>Analisar os conceitos relacionados ao esporte.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar as estruturas institucionais do esporte.
<p>Dimensão Procedimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Praticar os fundamentos esportivos que favoreçam o desempenho. -Pesquisar diversos tipos de esportes e suas possibilidades de prática. -Construir regras e procedimentos que favoreçam a integração dos alunos. -Adaptar as regras de prática esportiva ao nível de capacidade do grupo. -Pesquisar elementos técnicos/táticos das modalidades praticadas. -Adaptar as regras, espaços e materiais disponíveis para facilitar a aprendizagem do esporte. -Demonstrar conhecimento técnico, tático das modalidades praticadas.
<p>Dimensão Atitudinal</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Contribuir com as regras esportivas para uma prática organizada. -Perseverar na superação de desafios ou problemas vivenciados na prática do esporte. -Interagir com honestidade e desprendimento nas relações esportivas. -Agir com equanimidade frente os conflitos. -Identificar situações de preconceito e propor alternativas democráticas para a superação de problemas. -Adaptar-se a diferentes contextos para a resolução de problemas. -Promover a veracidade dos fatos na prática do esporte. -Propor ações de inclusão e respeito às diferenças, com ênfase nas problemáticas de gênero. -Demonstrar autonomia na organização e prática das atividades.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 56 - EDUCAÇÃO FÍSICA / GINÁSTICA – 3º CICLO

Unidade Temática	Ginástica
Objetos do Conhecimento	Ginástica de condicionamento físico
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Calistenia, localizados, funcionais e aeróbicos.
Níveis	6º Ano – Introdução 7º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Criar composições ginásticas inclusivas. -Identificar estratégias para a solução de problemas na prática da ginástica. -Relacionar a expressão corporal cotidiana com a gestualidade das ginásticas. -Analisar criticamente a relação da temática das apresentações ginásticas com o cotidiano. -Classificar exercícios ginásticos que solicitem diferentes capacidades físicas. -Analisar os efeitos e benefícios dos exercícios ginásticos. -Analisar a importância das regras relacionadas à organização e segurança na prática da ginástica. -Relacionar o exercício físico, a ginástica e outras práticas corporais. -Identificar as demandas da ginástica de condicionamento físico no contexto laboral, doméstico e de deslocamento.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar composições ginásticas individuais e coletivas a partir de diferentes temas. -Demonstrar a consciência corporal por meio da ginástica -Praticar composições ginásticas com e sem materiais. -Recriar composições ginásticas com materiais adaptados. -Recriar composições ginásticas. -Criar temáticas e sequências ginásticas inspiradas no cotidiano e na cultura regionais. -Criar temáticas que representam problemas sociais. -Analisar sequências ginásticas de competições olímpicas.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Valorizar as ações de equipe para atingir os objetivos da prática ginástica. -Agir com contenção em situações que motivam a impulsividade. -Agir com paciência na resolução de problemas que exigem a perseverança.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 57- EDUCAÇÃO FÍSICA / DANÇAS – 3º CICLO

Unidade Temática	Danças
Objetos do Conhecimento	Danças urbanas
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Hip Hop
Níveis	6º Ano – Introdução 7º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	-Analisar os benefícios da prática da dança na relação social entre os alunos. -Analisar os benefícios da prática da dança para os alunos com dificuldades de comunicação ou timidez na expressão corporal. -Analisar o preconceito existente no contexto das danças com ênfase nas problemáticas de gênero. -Analisar as características das diferentes danças populares do mundo quanto ao ritmo, gestos, coreografias, técnicas, vestimentas e músicas. -Avaliar a dança nos aspectos de saúde, lazer, socialização e cultura. -Avaliar a contribuição da dança no desenvolvimento psicomotor.
Dimensão Procedimental	-Elaborar estratégias para compreender os elementos constitutivos de ritmos, espaço e gestos. -Vivenciar e recriar danças populares do mundo. -Pesquisar as origens das danças e suas influências sociais.

	<ul style="list-style-type: none"> -Praticar danças populares de diferentes culturas do contexto mundial. -Praticar elementos básicos comuns entre as diversas danças populares do mundo. -Criar temáticas e apresentações com as danças populares.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Agir com solidariedade, justiça, equidade e respeito às diferenças, com ênfase nas questões de gênero. -Respeitar as diferentes expressões gestuais dos colegas na prática da dança. -Cooperar com os colegas para a aprendizagem das danças populares. -Demonstrar respeito na aproximação ou toque corporal na dança em pares ou em grupo. -Respeitar e valorizar o indumentário presente nas diferentes culturas de prática da dança. -Contribuir para a superação de preconceitos presentes no contexto da dança.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 58 - EDUCAÇÃO FÍSICA / LUTAS – 3º CICLO

Unidade Temática	Lutas
Objetos do Conhecimento	Lutas do Brasil
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Huka-Huka, Luta Marajoara, jiu-jítsu brasileiro.
Níveis	6º Ano – Introdução 7º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	<p>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.</p> <p>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p> <p>(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p> <p>(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.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Analisar e comparar as estratégias e táticas de luta com outras práticas corporais. -Analisar as estratégias de luta que podem ser transferidas para atitudes de relações no cotidiano. -Diferenciar as características das lutas como códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentárias, materiais de prática, estrutura para a prática e instituições. -Analisar como se estruturam as instituições relacionadas às lutas, como associações, federações, confederações e empresas. -Analisar o contexto das lutas quanto as suas origens e impacto social. - Analisar criticamente os benefícios e dificuldades da carreira profissional nestes esportes de luta.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar diferentes lutas presentes na cultura brasileira e conhecer uma delas de forma proficiente (ex.: Capoeira, Huka-Huka, Luta Marajoara, jiu-jítsu brasileiro). - Demonstrar sequências de movimentos utilizados em lutas. - Formular e utilizar estratégias na prática da luta. - Praticar elementos básicos. - Pesquisar as origens de diferentes estilos de luta. - Construir procedimentos de avaliação de desempenho dos elementos básicos da luta. - Proceder a análises biomecânicas de elementos básicos da luta.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Respeitar a integridade física individual e coletiva na prática das lutas. -Promover a inclusão e o respeito com ênfase às questões de gênero. -Respeitar o colega como oponente amigo e não como um adversário inimigo.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

**QUADRO 59 - EDUCAÇÃO FÍSICA / PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA –
3º CICLO**

Unidade Temática	Práticas Corporais de Aventura
Objetos do Conhecimento	Práticas corporais de aventura urbana
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Caminhadas, corridas, Le parkour e skate
Níveis	6º Ano – Introdução 7º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	-Conscientizar sobre a integridade física, os riscos da prática e a preservação das áreas públicas e privadas. -Analisar a relação da prática de aventura urbana com outras práticas corporais. -Avaliar e propor novas estratégias para a prática de aventura urbana. -Analisar os equipamentos de segurança, indumentária, organização para os diferentes tipos de práticas corporais de aventura urbana. -Identificar os benefícios da prática de aventura urbana. -Analisar elementos históricos presentes no contexto das práticas de aventura urbana.
Dimensão Procedimental	-Praticar diferentes modalidades de aventura urbana. -Criar roteiros para a prática de aventura urbana em

	<p>diferentes espaços.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pesquisar sobre a infraestrutura urbana que compõe as trilhas ou roteiros das práticas. -Criar instrumentos de análise para avaliar esforços fisiológicos da prática de aventura urbana. -Proceder análise biomecânica de movimentos em diferentes contextos de prática de aventura urbana. -Criar projetos de preservação e conservação das áreas de prática de aventura urbana.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Promover o respeito ao patrimônio público e privado na prática de aventura urbana. -Cooperar para uma prática de aventura urbana sem que interfira na logística dos meios de transporte ou de pedestres presentes no contexto urbano. -Respeitar as normas ou leis de trânsito presentes no contexto de prática de aventura urbana. -Promover a cortesia e gentileza com os colegas e pessoas presentes no contexto de prática das aventuras urbanas. -Valorizar e preservar a natureza presente no contexto urbano.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 60 - EDUCAÇÃO FÍSICA / ESPORTES – 4º CICLO

Unidade Temática	Esportes
Objetos do Conhecimento	<p>Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate</p>
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Aprofundamento dos objetos do conhecimento
Níveis	<p>8º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação 9º Ano – Introdução, Aprofundamento, Consolidação e Proficiência</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.

	<p>(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (<i>doping</i>, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(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.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Diferenciar elementos técnicos e estratégicos de diversos tipos de esportes. -Analisar diferentes papéis do mundo esportivo institucionalizado, como árbitro, técnico e dirigente. -Avaliar os sistemas de jogo com suas táticas e estratégias. -Refletir as decisões do coletivo nas situações de problemas. -Analisar as diferenças, com ênfase nas problemáticas de gênero, étnico-raciais e indígenas. -Analisar os elementos e características técnico-táticas individuais e coletivas. -Identificar soluções nos desafios técnicos e táticos para praticar de forma proficiente as modalidades vivenciadas. -Analisar a lógica existente nos sistemas de jogo. -Avaliar o fenômeno esportivo e seu contexto histórico. -Relacionar criticamente problemas esportivos, como doping, corrupção e violência, com os problemas sociais. -Avaliar a ascensão de atletas para uma carreira profissional. -Identificar tecnologias que podem auxiliar na análise técnica e estratégica de diversos esportes.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Construir táticas e estratégias para a prática de diferentes

	<p>esportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Praticar combinações com os fundamentos técnicos dos esportes vivenciados. -Adaptar o contexto do esporte para facilitar a sua prática. -Praticar ou simular papéis de liderança esportiva -Praticar funções de arbitragem. -Simular papéis de dirigentes esportivos. -Criar instrumentos de avaliação de desempenho no esporte. -Medir desempenhos fisiológicos na prática de esportes. -Medir parâmetros biomecânicos de desempenho nos esportes.
<p>Dimensão Atitudinal</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Promover o <i>Fair Play</i> no jogo. -Auxiliar na conciliação de conflitos presentes nas situações esportivas. -Demonstrar responsabilidade e autonomia nas tomadas de decisões. -Agir com tolerância na construção de conhecimentos e resolução de conflitos. -Respeitar as diferenças de desempenho de cada pessoa. -Valorizar o trabalho individual e coletivo.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 61 - EDUCAÇÃO FÍSICA / GINÁSTICAS – 4º CICLO

Unidade Temática	Ginásticas
Objetos do Conhecimento	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Ginásticas de academias, Pilates e Boxe fitness.
Níveis	8º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação 9º Ano – Introdução, Aprofundamento, Consolidação e Proficiência
Habilidades	<p>(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.</p> <p>(EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p>(EF89EF09) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>(EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p>(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.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Perceber as exigências e limitações na prática de exercícios físicos. -Identificar exercícios funcionais para as atividades diárias do cotidiano. -Analisar a adequação dos exercícios físicos as características e capacidades individuais sem estabelecer hierarquias entre os praticantes. -Analisar os conceitos relacionados aos exercícios físicos. -Identificar programas de exercícios físicos relacionados a saúde, lazer e estética. -Analisar os benefícios dos exercícios físicos, bem como os malefícios causados pela prática demasiada e irregular. -Avaliar os impactos dos programas de exercícios físicos frente à obesidade e doenças degenerativas.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar programas de exercícios físicos valorizando as sensibilidades corporais e de prazer. -Construir exercícios físicos funcionais para os esportes. -Pesquisar os programas de ginástica utilizados em academias. -Pesquisar os métodos dos programas de ginástica existentes em academias. -Vivenciar diferentes métodos e programas de ginástica

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 62 - EDUCAÇÃO FÍSICA / DANÇAS – 4º CICLO

Unidade Temática	Danças
Objetos do Conhecimento	Danças de Salão
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Bolero, Samba de gafieira, Tango e Danças gaúchas.
Níveis	8º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação 9º Ano – Introdução, Aprofundamento, Consolidação e Proficiência
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	-Elaborar estratégias para compreender os elementos constitutivos de ritmos, espaço e gestos presentes nas danças de rua e de salão. -Refletir a solidariedade, a justiça, a equidade e o respeito às diferenças, com especial atenção às questões étnico-raciais e indígenas. -Debater o preconceito existente no contexto das danças com ênfase às questões étnico-raciais e indígenas. -Analisar as características das danças de salão e de rua quanto ao ritmo, gestos, coreografias, técnicas, vestimentas e músicas. -Avaliar a dança de salão e de rua nos aspectos de saúde, lazer, socialização e cultura. -Analisar a importância da dança no fortalecimento dos laços de amizade ou relações sociais. -Comparar as características das danças de salão e de rua

	com as demais danças.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar e recriar danças de salão e de rua. -Criar coreografias e temáticas com a dança de rua e de salão. -Criar e propor alternativas para a prática da dança fora do contexto escolar. -Pesquisar as principais danças de salão e de rua presentes no contexto mundial. -Proceder análises biomecânicas das sequências de elementos constitutivos da dança. -Proceder análises fisiológicas comparativas entre as danças de salão e de rua. -Pesquisar as origens das danças de salão e de rua. -Criar e apresentar temáticas, sequências e coreografias com as danças de rua e de salão.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Promover o respeito dos estilos ou expressões culturais dos praticantes das danças de rua ou de salão. -Combater os preconceitos presentes no contexto da dança de salão e de rua, com especial atenção aos étnico-raciais e indígenas. -Valorizar a diversidade cultural presente das diversas danças de rua e de salão. -Respeitar e cooperar com os colegas na aprendizagem e expressão gestual das danças. -Valorizar o esforço individual e coletivo sem julgar o desempenho físico como elemento fundamental na aprendizagem da dança.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 63 - EDUCAÇÃO FÍSICA / LUTAS – 4º CICLO

Unidade Temática	Lutas
Objetos do Conhecimento	Lutas do mundo
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Exemplos: Judô, Kung fu, Boxe e Aikido
Níveis	8º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação 9º Ano – Introdução, Aprofundamento, Consolidação e

	Proficiência
Habilidades	<p>(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> <p>(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p>
Dimensão Conceitual	<ul style="list-style-type: none"> -Avaliar as consequências da aplicação dos elementos da luta fora do contexto esportivo. -Analisar a relação das lutas com outras práticas corporais. -Identificar elementos técnicos mais utilizados em diferentes estilos de luta. -Comparar as estratégias comuns entre as diversas lutas. -Analisar os conceitos de luta no contexto esportivo e social. -Debater a relação de violência com a prática de lutas no contexto esportivo.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar lutas de diversas culturas como Judô, Aikido, Jiu Jitsu; Taekwondo, Muay Thai, Boxe, kung Fu; Esgrima, Kendo; Derruba Toco, Huka Huka, dentre outras. -Pesquisar os elementos básicos da luta mais utilizados em lutas profissionais em diferentes estilos de luta. -Pesquisar as origens das lutas de diversas culturas, entre elas as lutas inseridas nas olimpíadas. -Realizar análise biomecânica de sequências de elementos básicos de luta. -Realizar análise fisiológica e comparações de desempenho na execução de sequências de luta. -Criar instrumentos de análise biomecânica e fisiológica para auxiliar no desempenho das lutas.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Promover a conduta da prática da luta como um benefício para a integração social. -Agir com disciplina e responsabilidade com os conhecimentos de autodefesa aprendidos na luta, sem utilizá-la para violências. -Perseverar na aprendizagem para a superação de dificuldades e desafios da prática da luta. -Demonstrar cordialidade e cortesia com os colegas na prática da luta. -Promover uma filosofia de paz dentro e fora do contexto de

prática da luta.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 64 - EDUCAÇÃO FÍSICA / PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA – 4º CICLO

Unidade Temática	Práticas Corporais de Aventura
Objetos do Conhecimento	Práticas corporais de aventura na natureza
Exemplos de atividades para atingir as Habilidades	Caminhadas, corrida de orientação, trilhas interpretativas, arborismo, mountain bike, rapel, escalada e tirolesa.
Níveis	8º Ano – Introdução, Aprofundamento e Consolidação 9º Ano – Introdução, Aprofundamento, Consolidação e Proficiência
Habilidades	(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.
Dimensão Conceitual	-Analisar a integridade física, os riscos e as normas de segurança da prática na natureza. -Avaliar as consequências da prática ao meio ambiente e ao patrimônio natural. -Analisar a relação da prática de aventura na natureza com outras práticas corporais. -Avaliar novas estratégias para a prática de aventura na natureza. -Analisar os equipamentos de segurança, indumentária, organização para os diferentes tipos de práticas corporais de aventura na natureza. -Avaliar possíveis contribuições para a preservação do contexto de prática de aventura na natureza.

	-Identificar áreas potenciais para a prática de aventura na natureza.
Dimensão Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> -Vivenciar diferentes práticas corporais de aventura na natureza. -Criar alternativas para vivenciar a prática de aventura na natureza. -Pesquisar as transformações do meio ambiente no contexto da prática de aventura na natureza. -Proceder análise de elementos técnicos envolvidos em modalidades de prática de aventura na natureza. -Criar projetos de preservação da natureza. -Propor projetos de revitalização do meio ambiente. -Criar materiais didáticos para a prática de aventura na natureza.
Dimensão Atitudinal	<ul style="list-style-type: none"> -Valorizar os cuidados com o meio ambiente. -Respeitar o patrimônio natural, áreas públicas e privadas. -Promover a consciência de preservação da natureza. -Formular estratégias para superar os desafios que se apresentam na prática de aventura na natureza. -Cooperar com as limitações de prática dos colegas.

Fonte: Elaborado pelos autores e adaptado com base na BNCC (BRASIL, 2017).

10.1 AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Profa. Ma. Sandra Ap. Nogueira (2020)⁴⁵

Historicamente os modelos de avaliação produzidos e legitimados para a Educação Física escolar acompanharam as tendências da área. Salvo todas as críticas cabíveis em relação a tais modelos, eles estavam alinhados com os objetivos propostos pelo processo educacional. Para entender a evolução da avaliação na educação física escolar, é necessário refazer brevemente a história da disciplina no Brasil.

Num primeiro momento, na tendência Higienista a avaliação refletia basicamente as condições físicas dos alunos. Seguida pela tendência militarista, às

⁴⁵ Consultora já referenciada neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

condições físicas somavam-se as questões da moral militar de conduta. Passando pelo processo de esportivização, cujo objetivo estava condicionado à performance técnica e tática nos esportes, estes eram os parâmetros para avaliar. Com as chamadas teorias críticas na educação física, a avaliação passou a considerar as condições específicas dos alunos, bem como as atitudes como critérios de aprendizagem e conseqüentemente de avaliação (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, DARIDO, 2003).

Contudo os modelos de avaliação construídos e alicerçados nas bases higienistas, militaristas e esportivistas se empederniram a tal ponto de parecer não haver outras formas de avaliação possíveis para a educação física escolar, senão às relacionadas a medidas e avaliações físicas. À vista disso, um dos pontos cruciais para o momento é a urgência na superação desses paradigmas.

De acordo com os objetivos atuais, enquanto componente curricular na área de linguagem, a educação física escolar tem objetivos e finalidades dentro de uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências (BRASIL, 2017). Diante disso, ela deve considerar também as dimensões cultural, social, política e afetiva. E, como no decorrer da história a avaliação deve estar alinhada a estes objetivos.

Perante o exposto, para abordagem do tema da avaliação na educação física escolar, será seguido o seguinte roteiro: 1) Abordagem sobre a Concepção de avaliação adotada pela proposta da Proposta Curricular da AMAVI (2016), retomando a questão cerne para pensar sobre avaliação. Sendo extremamente necessário que o professor da AMAVI tenha claro o conceito adotado; 2) Práticas Avaliativas na Educação Física escolar, rerepresentando uma breve retomada histórica de como as práticas avaliativas eram desenvolvidas em função dos objetivos educacionais da educação física escolar ao longo dos anos; 3) Avaliação no processo de formação por competências, vislumbrando um pensar avaliação de acordo com a nova ordem educacional.

10.1.1 Concepção de Avaliação na Proposta da AMAVI

Para propor práticas significativas de avaliação é necessário antes ter claro de qual conceito de avaliação se está tratando. Sendo assim é necessário revisitar esta

definição na Proposta Curricular da AMAVI (2016), por ser este o contexto para a qual a avaliação e as práticas avaliativas são pensadas. Segundo este documento:

No âmbito da educação, planejar e avaliar, são atividades estruturantes e complementares. O professor, para planejar e avaliar, precisa ter domínio dos conhecimentos na área/etapa em que atua, ser capaz de agir e interagir com os estudantes, com os colegas de profissão e a comunidade e, conseqüentemente, orientar, propor e mediar atividades de aprendizagem que sejam significativas. Planejamento e avaliação constituem a bússola das práticas curriculares na Educação Básica que tomam o estudante em sua integralidade como norte (AMAVI, 2016).

Neste texto evidencia-se o plexo necessário entre planejamento e avaliação, a importância em idêntica razão proporcional de ambos, e a indissociabilidade desses conceitos no processo.

Ainda tomando os conceitos estruturantes de avaliação na proposta, temos:

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

Diante destes apontamentos, há que se considerar o papel da avaliação na educação integral, pautada em princípios técnicos, políticos e éticos, congruente no processo de coleta e análise de dados que possibilitem compreensão, reafirmação ou redirecionamento na condução do processo educacional.

Dessa forma, a avaliação não se restringe a indicadores de nível de desenvolvimento dos estudantes, mas de indicadores de qualidade no processo tomando em conta todos os sujeitos envolvidos. Não apenas a avaliação da aprendizagem, mas também a do ensino, pois ambos constituem entes no processo educacional.

A avaliação mediadora, considera:

- O princípio dialógico/interpretativo da avaliação: avaliar como um processo de enviar e receber mensagens entre educadores e educandos e no qual se abrem espaços de produção de múltiplos sentidos para esses

sujeitos. A intenção é a de convergência de significados, de diálogo, de mútua confiança para a construção conjunta de conhecimentos.

- O princípio da reflexão prospectiva: avaliar como um processo que se embasa em leituras positivas das manifestações de aprendizagem dos alunos, olhares férteis em indagações, buscando ver além de expectativas fixas e refutando-as inclusive: quem o aluno é, como sente e vive as situações, o que pensa, como aprende, com que aprende? Uma leitura que intenciona, sobretudo, planejar os próximos passos, os desafios seguintes ajustados a cada aluno e aos grupos.

- O princípio da reflexão-na-ação: avaliar como um processo mediador se constrói na prática. O professor aprende a aprender sobre os alunos na dinâmica própria da aprendizagem, ajustando constantemente sua intervenção pedagógica a partir do diálogo que trava com eles, com outros professores, consigo próprio, refletindo criticamente sobre o processo em andamento e evoluindo em seu fazer pedagógico (HOFFMANN, 2009).

Assim concebida para este contexto, a avaliação mediadora deve ser congruente com práticas pedagógicas de mediação, considerando ritmos e as necessidades particulares dos alunos, e a necessidade de fornecer a eles as ferramentas necessárias para se relacionar com o mundo.

O processo de mediação é fundamentalmente caracterizado por ser um processo intencional e de reciprocidade entre os membros de um grupo. Da mesma forma, que o professor é um mediador por excelência e deve estar atento a explorar o potencial do aluno nas diferentes áreas do em desenvolvimento, investigar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e interesses, negociar aprendizagem significativa que busca obter, oferecer ajuda para as dificuldades manifestadas, dar liberdade responsável e comprometida de fazer e criar, ensinar processar a informação, permitir o erro e autorregulação e respeitar estilos e ritmos de aprendizagem

Nesta lógica, o professor não pode ser considerado o agente central, ou mesmo único na condução do processo. Quando o professor considera a avaliação como um processo didático, questiona as práticas de ensino que implementa com seus alunos todos os dias e isso o leva a seguir a linha oposta de uma avaliação burocrática, que classifica os alunos entre certos e errados. A avaliação mediadora parte de um construto didático que permite ao professor identificar os pontos fracos no processo de aprendizagem e no processo de ensino. Abre-se à escuta, à crítica, ao processo de autoavaliação.

Tendo em conta que a autoavaliação fornece aos alunos estratégias de desenvolvimento no processo educacional, que eles podem usar no presente e no

futuro, ajuda a desenvolver sua capacidade crítica, favorece a autonomia, os envolve no processo educacional sendo um motivador para o aprendizado. A autoavaliação é uma ferramenta para aprender a trabalhar em colaboração, desenvolver responsabilidade dos alunos em relação à sua própria aprendizagem e promover a honestidade nos julgamentos feitos em relação ao seu desempenho (MARTINEZ, 2003).

Na perspectiva da avaliação mediadora, a sistematização é ponto crucial. Essa sistematização envolve o planejamento do procedimento para coletar informações e devolvê-las ao aluno. Trata-se de estabelecer o momento ou momentos para coletar as evidências e registrar o nível de realização alcançado nessas evidências. além disso, entregar a avaliação ao aluno, considerando a possibilidade de melhoria.

10.1.2 Práticas Avaliativas na Educação Física escolar

A discussão atual sobre avaliação é geral e comum a todos os componentes curriculares, considerando os objetivos e propósitos de cada um. Contudo, na educação física a questão se torna mais complexa devido à dicotomia epistemológica que se reflete na prática dos professores, já arraigada ao longo de sua trajetória histórica.

Inicialmente, o modelo biomédico trouxe como instrumento de avaliação para a educação física a aplicação de testes. A maioria dos testes aplicados advinham de dois grandes campos de conhecimento, ambos muito próximos das ciências biomédicas: desempenho esportivo e antropometria. Essa prática avaliativa também atendia às necessidades no período da educação física escolar militarista.

Com a institucionalização do modelo esportivista nas décadas de 1960 e 1970 a educação física escolar, tinha como objetivos e propósitos a formação de atletas. Sendo assim os testes continuavam sendo o padrão para avaliar, e os critérios eram basicamente a performance técnica e do aluno.

Com os modelos de educação humanistas do final dos anos 1980, a educação física escolar, adotando conceito de cultura corporal de movimento (BRACHT, 1997), abordava elementos como justiça social, ludicidade e cooperação. Com isso, os parâmetros para avaliação eram centrados em atitudes como colaboração, respeito e

participação. Essas variáveis eram os determinantes para quantificar o desenvolvimento do aluno, uma vez que se buscava entender o processo implementado pelo aluno em movimento.

No decorrer dos anos 1990 e nas décadas que se seguiam, o ecletismo epistemológico, concretizado nas diversas práticas metodológicas adotadas pelos professores, estabeleceu-se na escola. Ainda que diante da pluralidade de práticas, a educação física escolar, continuava numa divisão básica entre a linha biológica e as propostas críticas.

A primeira, agora com terminologia de Saúde Renovada (NAHAS, 1996, GUEDES & GUEDES, 1996), tinha como proposta a promoção de saúde e qualidade de vida, alicerçada nos conhecimentos da fisiologia do exercício, tinha a função promover uma formação pautada no estilo de vida ativo. Diante do proposto, a avaliação, assim como já fora na tendência higienista, estava sistematizada pelo aspecto da prática.

Em outro viés, encontram-se as tendências críticas da educação física escolar, (aulas abertas, crítico emancipatória, crítico superadora e outras) que de forma geral propunham oposição ao modelo biologicista, ainda considerado tradicional e mecanicista (HILDEBRANDT, 1986, COLETIVO DE AUTORES, 1992, KUNZ, 2004). Essas tendências buscavam alinhamento com o objetivo geral da educação, que era formação de indivíduos críticos e atuantes na sociedade.

Durante o período citado, o processo de avaliação era determinado de acordo com a tendência que cada professor adotava. Professores da área da Saúde Renovada, adotavam protocolos que representavam o nível de atividade física e/ou exercícios físicos que a criança deveria praticar como parâmetro para avaliação. Professores esportivistas, avaliavam a partir do gesto técnico e da performance esportiva. Professores das chamadas teorias críticas adotavam basicamente os critérios de atitudes, como participação, respeito, colaboração, como critério avaliativo.

Sem considerar o aspecto amplo da avaliação, e as diversas críticas cabíveis às práticas que desconsideravam as particularidades dos sujeitos envolvidos, a estrutura que circundava a prática, bem como o papel social dos sujeitos envolvidos, de forma imediata aquelas formas de avaliação serviam ao propósito direto à que se destinavam, alinhando os objetivos traçados no planejamento com a avaliação.

No entanto, com os direcionamentos, trazidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que tem como função primordial garantir direitos mínimos de aprendizagem para o aluno. Tendo como objetivo central o desenvolvimento de competências gerais, através de habilidades específicas, traz a educação física como componente curricular da área de Linguagens.

Tomando em conta essa nova configuração, segundo a BNCC (2017):

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.

Nesta perspectiva, nem as habilidades motoras, nem as atitudes do aluno podem ser tomadas como único objeto para a avaliação. Há que ter claro que se o objetivo da educação física é contribuir para uma educação integral baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, a avaliação deve estar totalmente alinhada com esse objetivo.

10.1.3 Avaliação no processo de formação para competências

Segundo pressupostos da BNCC (BRASIL, 2017) a educação atual delega à escola a função de desenvolver nos alunos as competências que lhes permitem atuar efetivamente na sociedade. O processo educacional deve ser integral, considerando o ser humano dentro da sua integralidade. Essa formação deve possibilitar ao cidadão estar na sociedade de maneira ativa e comprometida com a melhoria e o desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, a competência é entendida como conhecimento complexo resultante da mobilização, integração e adaptação de conhecimentos, habilidades e atitudes, utilizados efetivamente em diferentes situações. Sendo assim, o objetivo do processo formativo, envolve a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a capacidade de aplicar esses recursos adequadamente a cada uma das situações que surgem (PERRENOUD, 2013).

Isso posto, a inovação do processo de avaliação é uma consequência lógica da abordagem do processo formativo. A concepção de competência como resultado da aprendizagem tem uma série de implicações para a avaliação. Inicialmente considera-se que a competência envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes. Portanto, o processo de avaliação deve considerar também essas três dimensões.

A formação para competências envolve ainda a mobilização estratégica dos elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) como recursos disponíveis e necessários para responder a uma determinada situação, por consequência a avaliação deve confirmar a capacidade de mobilizar recursos de forma eficiente e ética para atender às diferentes necessidades (PERRENOUD, 2013).

Assim, o desenvolvimento de competências implica aprendizado ativo pelo aluno. Para tanto, o professor deverá desenvolver metodologias que garantam a participação e a atividade do aluno. Faz-se necessário portanto o afastamento das metodologias tradicionais e a busca da integração ativa do aluno no processo. Como alternativa a essas abordagens, estão as chamadas metodologias não tradicionais, centradas no aluno, indutivas ou investigativas, que têm como eixo central apresentar um desafio para os estudantes e que eles aprendem o que é necessário saber para enfrentar o desafio, ou resolver situações problemas (TRINDADE, 2013).

Do ponto de vista da aprendizagem, esses métodos têm em comum que os alunos, quando confrontados com o desafio, seja ele teórico ou prático, constroem conhecimentos interagindo com o contexto social e físico através da mediação do professor. Portanto, o uso de tarefas de aprendizagem como evidência para avaliação facilita a integração e coerência entre aprendizagem e avaliação, ao mesmo tempo em que facilita a avaliação do processo de aprendizagem e não apenas dos resultados.

As estratégias didáticas alinhadas com a avaliação e o desenvolvimento de competências, que se baseiam na colocação em prática de elementos das competências para desenvolver tarefas complexas em situações reais ou simuladas da realidade, devem ser fontes de informações para avaliação. O planejamento e a avaliação, portanto, das metodologias ativas supõem um avanço na abordagem do processo avaliativo em direção a abordagens mais competentes.

Sobre o exposto, Luckesi (2005) chama a atenção para alguns princípios no processo de avaliação. Os métodos de avaliação devem ser apropriados e devem permitir avaliar a competência de maneira integrada com seus critérios de

desempenho. Usar métodos diretos e relevantes para o que está sendo avaliado. Desenvolver uma ampla base de evidências para inferir a competência. Sendo assim, os elementos essenciais de uma avaliação de competência são o contexto, o aluno, a autenticidade da atividade e os indicadores.

Sendo assim deve se considerar inicialmente o contexto no qual as ações serão desenvolvidas. A atividade deve envolver desafios complexos e não estruturados que exigem julgamento e um conjunto complexo de tarefas. A avaliação deve ser integrada à atividade. As evidências são as produções que refletem a existência de aprendizado. A validade e a confiabilidade dessas evidências são buscadas com critérios apropriados para qualificar a variedade de produtos.

Uma abordagem de avaliação baseada em competências é adequada, por um lado, para garantir que o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação sejam orientados pelos resultados da aprendizagem pretendidos. Por outro lado, facilitar a concessão de créditos para a competência adquirida em outros contextos, e ajudar os alunos a entenderem o que é esperado deles.

Uma concepção de aprendizagem como algo ativo, individualizado e baseado no desenvolvimento cognitivo deve incorporar um sistema de avaliação baseado no desempenho ativo do aluno, que lhe permita usar seu conhecimento de forma criativa para resolver problemas reais. Essa abordagem de avaliação exige que os alunos atuem efetivamente com o conhecimento adquirido, em uma ampla gama de tarefas significativas para o desenvolvimento de competências, que permitem testar a complexa realidade da vida social.

Portanto, a avaliação de competência deve ser baseada na atividade realizada pelo aluno. A avaliação requer evidenciar o que o aluno é capaz de fazer em uma determinada situação, tendo como referência os critérios do que ele deve fazer e como. Ou seja, é preciso propor uma situação problema, para perceber a capacidade que o aluno tem de analisar cada elemento da situação e a resposta dada para resolvê-la adequadamente.

Essas novas perspectivas na avaliação são consequência lógica do processo de formação para o desenvolvimento de habilidades e competências, e a diversidade de objetivos inerentes a ela. A competência não pode ser observada diretamente em toda a sua complexidade, mas pode ser inferida a partir do desempenho. Isso requer pensar nos tipos de ações que permitirão reunir evidências, em quantidade e

qualidade suficientes, para fazer julgamentos razoáveis sobre a competência de um indivíduo.

11. A MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Profa. Ma. Carla Peres Souza⁴⁶ (2016; 2020)

Profa. Ma. Jussara Brigo⁴⁷ (2016)

Pensar a Matemática a ser trabalhada na escola, em uma proposta curricular que atenda às necessidades da sociedade atual, significa enfrentar diversos desafios para superação de concepções e práticas já consolidadas na cultura escolar em relação a essa área do conhecimento. A Matemática escolar carrega consigo um estigma, o qual, em muitos casos, gera uma visão negativa acerca de seus conhecimentos, estimulando um imaginário coletivo de que só alguns teriam condições de alcançar sua compreensão de fato.

A busca pela superação desse contexto encontra-se em discussão no Brasil e em vários países do mundo. Os diversos sistemas educacionais têm fixado seu foco nas concepções filosóficas existentes sobre essa área e do seu

46 Graduada em Matemática Licenciatura Plena pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (2000). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2007). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Professora de Matemática da Educação Básica e Ensino Superior. Experiência em Educação a Distância, já tendo atuado como tutora, orientadora de TCC, designer instrucional, coordenadora de equipe de produção de materiais didáticos e professora no curso de Pedagogia presencial (FAED) e a distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ministrando disciplinas da área de Teoria e Prática Pedagógica e Aprofundamento em Educação Especial. Participou de pesquisas na área de Educação Inclusiva e de Educação Matemática na mesma instituição. Atuou como formadora no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), convênio UFSC/MEC. Consultora em Educação Especial/Educação Inclusiva no movimento nacional de Feiras de Matemática.

47 Graduada em Matemática Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Especialista em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Matemática da Educação Básica e do Ensino Superior. Experiência em Educação a Distância, já tendo atuado como professora pesquisadora no Núcleo de Avaliação do Ensino a Distância (NUPA) da UFSC e como professora formadora no ensino a distância do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na formação inicial de pedagogos. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 2009, atualmente desempenhando as funções de assessora Pedagógica da Diretoria do Ensino Fundamental, coordenadora da formação continuada de professores de matemática e formadora da formação continuada de educadores matemáticos. Experiência na formação continuada de professores nos programas Federais do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

impacto no processo de ensino e aprendizagem. Torna-se importante ressaltar que não são os objetos do conhecimento matemático a ser ensinados na escola que estão sendo discutidos, pois há um consenso de que o rol de habilidades a serem alcançadas está definido e consolidado em cada unidade temática da área.

A escola desempenha papel fundamental para acessar tais conhecimentos. No entanto, o modo como sua abordagem vem ocorrendo em sala de aula, descontextualizados e generalizados, é que parece não estar contribuindo com sua apropriação pelos estudantes. Esse fato coloca a Matemática num paradoxo, no qual de um lado é consenso sua presença e importância na organização da sociedade do século XXI e de outro recebe diversas críticas acerca de seu papel na formação integral dos estudantes, isso em diversas etapas da educação, devido à dificuldade de relacionar o que se estuda nas salas de aula com seu significado e contribuição para atuação social crítica.

Comumente, a forma como a Matemática é trabalhada na escola, sem estabelecer as relações necessárias com outros conhecimentos e a realidade, faz com que ela perca todo o sentido para o estudante, dando a impressão de que o que se ensina na escola é um conhecimento obsoleto e inútil, como vem nos alertando D'Ambrosio (2003, p. 3) a algum tempo, quando argumenta que:

[...] vejo o risco de desaparecimento da Matemática como disciplina autônoma dos sistemas escolares. Mas repito [...] se ela continuar a ser ensinada da maneira como vem sendo, isto é, obsoleta, inútil e desinteressante. Se ela for renovada e atualizada, ela estará, com muito vigor, nos sistemas escolares, pois a Matemática é a espinha dorsal da sociedade. Mas repito, não a Matemática dos programas atuais.

A partir dessas reflexões, alguns aspectos fundamentais precisam ser discutidos e descritos na organização de uma proposta educacional na área. É preciso reconhecer os desafios a serem enfrentados e realizar opções acerca das concepções que serão defendidas, além de pensar nas possibilidades de materialização da proposta, aproximando das realidades existentes e desejadas nas diversas redes de ensino dos municípios que pertencem à AMAVI.

Um dos maiores desafios a ser enfrentado é superar a história de formação vivida pelos professores que ensinam Matemática na atualidade, visto

que muitas formações se desenvolvem a partir de uma lógica tecnicista, de cunho racionalista/instrumental, não incorporando em suas práticas discussões sobre a realidade social contemporânea. O reflexo disso pode ser observado, muitas vezes, nas práticas pedagógicas em sala de aula, em que os momentos pedagógicos são pautados apenas na lógica de apresentação de temas e exemplos, resolução de diversos exercícios semelhantes e, por fim, realização de uma avaliação para verificar se os estudantes sabem as regras do que foi a eles apresentado. As reflexões durante essas aulas são, muitas vezes, de cunho instrumental, tendo como principal objetivo a memorização das propriedades matemáticas. Após esse momento de verificação supracitado, começa o mesmo processo com o próximo tópico a ser trabalhado. Essa proposta de ensino de Matemática vem se perpetuando, como um ciclo em que o novo professor ensina da forma como aprendeu. A superação dessa vivência como estudante precisa acontecer na formação acadêmica dos professores, no entanto, nem sempre acontece a quebra dessas concepções sobre a Matemática e seu ensino, novas perspectivas educacionais poderiam ser mais exitosas.

Apesar da formação na área de Matemática, seja de licenciados em Matemática ou em Pedagogia, é possível perceber a dificuldade que muitos professores têm para reconhecer onde os conhecimentos matemáticos a serem trabalhados tem relação com a vida real, complicando pensar o ensino de Matemática sob outros parâmetros. Essa reflexão traz à tona a necessidade de se estabelecer o que de fato é preciso considerar quando se busca um ensino de Matemática que contribua com a formação do sujeito na sua integralidade. Acredita-se que se deva buscar substituir a

[...] passagem do conhecimento mecânico de efetuar operações e manipular algoritmos para efetiva utilização desses algoritmos em situações e contextos diversos [...]. No entanto, o ponto que me parece de fundamental importância e que representa o verdadeiro espírito da Matemática é a capacidade de modelar situações reais, codificá-las adequadamente, de maneira a permitir a utilização das técnicas e resultados conhecidos em outro contexto, novo. Isto é, a transferência do aprendizado resultante de uma certa situação para uma situação nova é um ponto crucial do que se poderia chamar de aprendizado da Matemática, e talvez o objetivo maior de seu ensino. (D'AMBROSIO, 1986, p.44).

Esse posicionamento contribui com mudanças no panorama estabelecido. Dessa forma, é preciso promover tais discussões nos momentos de formação inicial, continuada e em serviço dos professores, para que haja possibilidade de influenciar planejamentos de propostas didáticas a serem realizadas no âmbito escolar. Quando se pensa nos professores que já estão atuando nas escolas, a formação continuada ganha expressiva importância para que as mudanças aqui anunciadas cheguem de fato às aulas de Matemática na Educação Básica de cada município.

Inicialmente, torna-se necessário estabelecer as concepções sobre a Matemática e a Educação Matemática que fundamentam essa proposta curricular para a área. Ou seja, qual é o entendimento de Matemática a ser adotado? Não se deseja aqui prescrever concepções, mas estabelecer um fundamento que se torna importante para a continuidade do processo de consolidação do que se quer com o ensino de Matemática nas redes. Dessa forma, tentando trazer a concepção de Matemática para as discussões atuais, apresenta-se como opção o conceito atualmente aceito, que aproxima a Matemática da elaboração humana de representação do mundo, é que a definimos como a ciência das regularidades. Delvin (2009, p. 38) apresenta que, quando “[...] você ultrapassa os símbolos, a Matemática, a ciência dos padrões, transforma-se em um modo de ver o mundo, tanto o mundo físico, biológico e sociológico em que habitamos quanto o mundo interno de nossas mentes e pensamentos”.

A partir dessa perspectiva, a Matemática pode descrever vários fenômenos naturais, estar presentes em diversas atividades humanas, ter seus conceitos e postulados introduzidos a partir de processos de investigação cheios de significado e relacionados aos conhecimentos que os estudantes desenvolvem em diversos espaços sociais. Não se descaracteriza a área, mas o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos conceitos adota uma lógica contrária, na qual se incentiva os estudantes a desenvolver um olhar crítico acerca dos fenômenos científicos, tecnológicos e sociais, na busca pelas regularidades e variáveis que representam as diferentes situações. A formalização desses processos, utilizando a linguagem Matemática, seria mediada e orientada pelo professor, que assume, então, o papel de educador matemático.

Adotar a expressão “educador matemático” vem da proposta de Educação Matemática, sendo o professor/educador sujeito que se reconhece como integrante do movimento que busca refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem da e pela Matemática, que dê conta de transformar essa área em componente da formação humana com impacto positivo na tomada de decisões, a partir dos conhecimentos dos estudantes e da visão crítica sobre tais conhecimentos e do meio em que os sujeitos estão inseridos. (D’AMBROSIO, 1998; SKOVSMOSE, 2001; FIORENTINI; LORENZATO, 2012)

A superação da passividade do estudante durante as aulas de Matemática se torna imprescindível para atingir esse ideal de formação, mas o conceito de ação deve ser definido para que de fato de subsídios a proposta, podendo ser considerado:

[...] como o mecanismo próprio de nossa espécie para modificar a realidade no seu sentido mais amplo, seja realidade social e material, na qual estamos inequivocamente inseridos [...]. Embora distinguindo uma ação modificadora da realidade social e material de uma ação puramente cognitiva, não erremos ao considerar a ação, no seu sentido amplo, como a estratégia própria de nossa espécie para impactar a realidade. [...] A relação entre uma ação puramente cognitiva – por exemplo, aprendizagem, pensar – e uma ação modificadora da realidade – por exemplo, praticar o que aprendemos: o saber – é uma relação dialética permanente. Aí reside a diferença essencial da aprendizagem da linguagem e do ler-escrever, da aprendizagem do contar e da aritmética. (D’AMBROSIO, 1986, p. 38)

No entanto, os contextos de ação também devem ser significativos, promovendo genuínos desafios cognitivos e de impacto real. Muitas vezes, a busca por estabelecer contextos gera um movimento de artificialização do fenômeno a ser estudado, caracterizando apenas um contexto de cálculos que perpetuam o modelo tecnicista tradicional que se quer superar.

É importante retomar a Matemática como atividade humana, como linguagem de representação que surgiu mesmo antes da escrita alfabética. Além disso, como forma de representar e compreender situações e desafios enfrentados pela humanidade, desenvolvendo-se a partir da necessidade de embasar a tomada de decisões, mas não como verdade absoluta e sim como possibilidade. O que se defende, então, é a promoção da Numeralização

(NUNES; BRYANT, 1997) e da Alfabetização Matemática (SCOVSMOSE, 2001; DANYLUK, 1998).

Nessa perspectiva, considera-se que a aprendizagem escolar da Matemática vai muito além de conhecer símbolos, códigos e operacionalizar regras, não basta conhecer números e saber realizar as operações básicas. A Matemática adquire importância para a leitura, compreensão, registro e representação do mundo, como apontado por Nunes e Bryant (1997, p. 18-19):

É importante para praticamente todo mundo ser capaz de fazer mais do que simples cálculos a fim de, por exemplo, ler criticamente um recorte de jornal contendo mesmo informações numéricas bastante simples. [Portanto, ser] numeralizado, como se vê, não é o mesmo que saber calcular, mesmo que os empregadores possam, às vezes, pensar isso [...]. É ser capaz de pensar sobre e discutir relações numéricas e espaciais utilizando as convenções da nossa própria cultura.

Estes pesquisadores compreendem que as ideias matemáticas estão presentes e relacionadas às diferentes áreas do conhecimento dentro da escola, mas, muitas vezes, não são evidenciadas ou percebidas, no entanto, essas relações são fundamentais para a Numeralização. Na busca pela caracterização de um indivíduo numeralizado destacam três habilidades fundamentais, baseadas nas teorias de Gerard Vergnaud e em sua definição de campos conceituais matemáticos, que podem ser entendidos como as unidades temáticas dessa área de conhecimento. Os autores/pesquisadores indicam que, para ser numeralizada, torna-se necessário à pessoa:

1. Ser lógica;
2. Aprender sistemas convencionais;
3. Usar seu pensamento matemático de forma significativa e apropriada às situações.

Essa perspectiva de compreensão e utilização dos conhecimentos matemáticos evidencia-se nas propostas e documentos norteadores da Educação existentes no Brasil. Práticas que tenham os aspectos apresentados como objetivo vão além da simples execução de tarefas escolares envolvendo a Matemática, pois o estudante precisa assumir papel reflexivo no processo para

conseguir estabelecer as relações necessárias, como adquirir a habilidade de enunciar e discutir coletivamente ideias relacionadas à Linguagem Matemática, ou seja, tornar-se numeralizado, o que:

[...] significa pensar matematicamente sobre as situações. Para pensar matematicamente, precisamos conhecer os sistemas matemáticos de representação que utilizamos como ferramentas. Estes sistemas devem ter sentido, ou seja, devem estar relacionados às situações nas quais podem ser usados. E precisamos ser capazes de entender a lógica destas situações, as invariáveis, para que possamos escolher as formas apropriadas de matemática. Desse modo, não é suficiente aprender procedimentos; é necessário transformar esses procedimentos em ferramentas de pensamento. (NUNES; BRYANT, 1997, p. 31).

Quando se fala em Alfabetização Matemática é possível levantar várias discussões, como a apresentada por Danyluk, a qual se relaciona ao processo que ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental, indicando que:

[...] refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries de escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e de lógica. (DANYLUK, 1998, p.14).

Essa professora/pesquisadora apresenta que na sala aula o ensino da Matemática vem acontecendo de forma mecânica, esvaziada de significado e sentido. Nesse caso, a Linguagem Matemática não é lida, apenas acontece o treinamento, o condicionamento e a instrução, como a busca pelo estabelecimento da relação estímulo-resposta. Adensando a discussão, a autora afirma:

A leitura se dá quando há o envolvimento do leitor com aquilo que está sendo lido. O ato de ler e de ler a linguagem matemática está fundamentado nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida. Assim, a leitura, quando é compreensão e interpretação, abre para o leitor novas possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo. [...] A matemática tem uma linguagem de abstração completa. Como qualquer outro sistema linguístico, a ciência matemática utiliza-se de signos para comunicar significados matemáticos. Assim, a leitura da linguagem matemática ocorre a partir da compreensão e da interpretação dos signos e das relações implícitas naquilo que é dito de matemática. (DANYLUK, 1998, p. 18-19).

Nesta direção, D'Ambrosio (1986) já indicava como ponto fundamental a compreensão da Matemática como linguagem a qual permite a comunicação de fenômenos naturais, considerando ser esta “mais fina e precisa do que a linguagem natural” (p. 35). A Educação Matemática caracteriza-se, então, como a reflexão que promove a ação em sala de aula, para atingir a relação necessária entre a teoria e a prática, entre a anunciação e o que se quer anunciar, entre a representação e seu significado e sentido.

Skovsmose (2001) colabora com essa discussão quando defende que a Alfabetização Matemática só é possível quando associada ao conhecer reflexivo, “que se refere à competência de refletir sobre o uso da matemática e avaliá-lo. Reflexões têm a ver com avaliações das consequências do empreendimento tecnológico” (p. 116). Nesse caso, entende-se a Matemática como ferramenta de formação humana que promova a democracia.

A concepção de Matemática como linguagem e a busca da Alfabetização Matemática numa perspectiva de Letramento, como apresentada aqui, evidencia-se, pois a compreensão e a apropriação do significado e do sentido das representações matemáticas no texto ou das ideias matemáticas em seu uso social; fundamental para que os estudantes consigam fazer uso dessa linguagem nos mais variados contextos e situações.

Dessa forma, cabe ao professor/educador matemático pensar em como promover a contextualização e experiências que fomentem o desenvolvimento do pensamento genuinamente matemático (LOPES; GRANDO, 2012), tendo a apropriação de conhecimentos na área, o Numeramento e a Alfabetização Matemática, como consequências.

Vale ressaltar que se a pretensão é promover a formação humana mais ampla, que combata ideias que defendem a Matemática como pronta, acabada e neutra, que não sofre influências das decisões humanas. Essa percepção de Matemática “exata” e “não influenciável”, apresentada por grande parcela da sociedade escolarizada, reforça a chamada ideologia da certeza (SCOVSMOSE, 2001), na qual informações matemáticas passam a ser ferramentas de poder, pois são inquestionáveis e superiores aos seres humanos. Neste contexto, “nas escolas, a fantasia sobre os superpoderes da aplicação da Matemática pode tornar-se mais forte, já que a maioria dos problemas com os quais os alunos

lidam lá, são criados de maneira a ter a Matemática sutilmente encaixada nele” (SCOVSMOSE, 2001, p. 132).

Essa situação afasta cada vez mais a Matemática escolar dos problemas enfrentados na vida cotidiana, uma vez que nesses os conhecimentos matemáticos ou situações que poderiam se apoiar também em conhecimentos matemáticos para resolvê-los não aparece de forma tão “perfeita”. Propor o estudo de diferentes situações que originam diversos tipos de situações-problema, em que a Matemática pode surgir como uma opção possível, a partir de discussões e desenvolvimento da visão crítica acerca dos problemas que surgem, parece ser um encaminhamento que minimiza a visão pautada na ideologia da certeza.

A articulação com as demais áreas do conhecimento parece ser um campo fértil para a realização de propostas nessa perspectiva, visto que a Matemática ganha importância como possibilidade, uma vez que pode auxiliar na compreensão das outras áreas de conhecimento e essas, por sua vez, dão sentido aos conceitos matemáticos. Propostas que levem esses aspectos em consideração

[...] pretendem mudar o isolamento e fragmentação dos conteúdos, ressaltando que o conhecimento disciplinar por si só não favorece a compreensão de forma global e abrangente de situações da realidade vivida pelo aluno. [...] a interdisciplinaridade, pode ser esboçada por meio de diferentes propostas, com diferentes concepções, entre elas aquelas que defendem um ensino aberto para inter-relação entre a Matemática e outras áreas do saber científico ou tecnológico, bem como as outras disciplinas escolares. (TOMAZ; DAVID, 2008, p. 14).

Considerando as concepções e reflexões apresentadas, a proposta de Educação Matemática que se estabelece aqui tem como fundamento colocar a Matemática a serviço da Educação, buscando a formação integral dos estudantes, com vistas à promoção de uma sociedade democrática, solidária e inclusiva.

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar deve considerar as diferenças inerentes à constituição do ser humano, percebendo que os estudantes não são todos iguais, não aprendem todos da mesma forma e nem nos mesmos tempos. Ainda, possuem histórias de vida diferentes, experiências diferentes, desejos diferentes, percepções diferentes e

conhecimentos diferentes. Assim, possuem igualdade de direitos à aprendizagem, mas os resultados alcançados por cada um são permeados por suas diferenças. Vale ao professor/educador matemático promover oportunidades de aprendizagem a todos valorizando as potencialidades de cada um, atendendo ao ideário de formação integral e cidadã, a qual olha para os sujeitos em formação a partir das diversas dimensões que o constituem.

Para operacionalização dessa proposta, torna-se importante refletir sobre aspectos relacionados ao planejamento das ações pedagógicas e ao processo de avaliação. Planejar uma proposta pedagógica em Educação Matemática, levando em consideração os aspectos supracitados, significa a fuga de roteiros prontos, em que se pressupõe a padronização dos estudantes, tanto em seus interesses quanto em especificidades. Cabe ressaltar, que se a pretensão é colocar os estudantes como protagonistas do processo, para cada grupo acontecerão planejamentos e encaminhamentos diferentes.

Ao pensar o processo de ensino e aprendizagem que envolva os conhecimentos matemáticos para cada turma haverá um planejamento contemplando o perfil do grupo. O professor/educador traçará parâmetros gerais a serem abordados, mas o processo será permeado de conhecimentos não previstos e relações não pensadas, onde os sujeitos têm a possibilidade de buscar conhecimentos de forma individual e/ou coletiva, desenvolvendo uma postura autônoma, reflexiva e cooperativa. Não se trata de improvisação ou, ao contrário, programar ações, e sim promover espaços educativos abertos e mediados para emergirem as inter-relações possíveis.

Existem tendências atuais para o ensino da Matemática que oportunizam essa organização curricular em qualquer etapa ou modalidade de ensino da Educação Básica. Algumas delas serão destacadas nesse texto, principalmente as que propõem o trabalho cooperativo, que valorizam habilidades individuais e introduzem atividades que proporcionam experiências práticas relacionadas a questões significativas, levando os educandos à posição de “construtores” do próprio conhecimento, posicionando o professor/educador matemático como um mediador e orientador no processo.

Uma das propostas mais valorizadas nos documentos orientadores nacionais é a Resolução de Problemas. Nessa metodologia o foco são situações-

problema que se desenvolvem a partir de um contexto conhecido, de cunho multi ou interdisciplinar, possibilitando a abordagem de situações significativas para os estudantes e a valorização da interpretação, do uso de diferentes estratégias de resolução, discussão para chegar a um consenso no coletivo e de comunicação dos resultados.

Outra tendência que possui sustentação teórica sólida é a denominada Investigações Matemáticas. Essa metodologia prevê instigar os estudantes a realizarem uma análise crítica e reflexiva das situações apresentadas, levantando hipóteses e realizando conjecturas, além do desenvolvimento de estratégias de resolução e formalização, recorrendo para isso a conhecimentos matemáticos, além de testarem e refutarem resultados.

A abordagem metodológica que favorece a aprendizagem e a participação de estudantes com as mais variadas especificidades é a Pedagogia de Projetos. Nela são realizados estudos e atividades interdisciplinares em torno de um tema, que deve ser de interesse dos estudantes. Nessa proposta, o estudante assume a postura de pesquisador, além de desenvolver a habilidade de trabalho cooperativo em torno de um objetivo de conhecimento comum, conta com a parceria do professor que motiva, estimula, orienta, questiona e organiza os conhecimentos construídos durante o desenvolvimento do projeto. A utilização dessa abordagem, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, abre espaço para ações conjuntas entre o professor de Matemática e professores das outras áreas do conhecimento, uma vez que temas interdisciplinares envolvem as demais áreas.

A História da Matemática, como abordagem metodológica, possui duas vertentes principais, uma prevê sua utilização explícita em sala de aula, e a outra como aporte teórico-metodológico à prática docente. No primeiro caso, fatos históricos seriam apresentados aos estudantes, o que revelaria como a ciência Matemática foi sendo construída ao longo da história, como parte da cultura humana e não como posse de alguns sujeitos “iluminados”. Nesse caso, seria utilizada como motivadora ou como forma de contextualização dos conceitos e da Linguagem Matemática, revelando sua necessidade histórica.

A outra possibilidade não prevê tornar o estudante consciente do fato como histórico; a organização adotada no planejamento é que reconstrói

contextos históricos em sala de aula, proporcionando aos estudantes a apropriação dos conceitos matemáticos como redescobertas a partir do contexto. Essa abordagem também possui caráter interdisciplinar, desde que se apoie em situações e problemas como os enfrentados pela humanidade no tempo de sua elaboração, mas adequados ao tempo histórico vivido na atualidade, superando o uso de contextos artificiais.

A Modelagem Matemática também se apresenta como uma das tendências atuais para o ensino na Matemática. Essa proposta pressupõe a observação, compreensão e registros do que ocorre em determinado fenômeno concreto. Padrões e regularidades observadas são expressos matematicamente, o que oferece condições de estudo e reprodução, além de possibilitar construir inferências acerca de possíveis resultados do fenômeno.

A todas estas propostas podem ser aliados jogos, brincadeiras e o uso de materiais manipuláveis para o ensino da Matemática, os quais enriquecem o processo e oferecem diversos benefícios para compreensão e apropriação de conceitos ligados à área da Matemática. Metodologias didático-pedagógicas como essas, que partem de situações do cotidiano dos estudantes, permitem que ocorra um diálogo entre os objetos de conhecimento propostos no contexto escolar e o mundo real.

Além de todas essas possibilidades, pode-se, ainda, utilizar diversos recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), disponíveis na atualidade, para trabalhar a Matemática na escola. Existem vários *softwares* matemáticos, livres e pagos, a que se podem recorrer, como ferramentas matemáticas, jogos matemáticos, objetos de aprendizagem, entre outros. Muitos deles são resultados de pesquisas desenvolvidas por universidades ou programadores, visando o ensino de conceitos relativos à Matemática ou para realização de exercícios. Torna-se importante os professores conhecerem as possibilidades existentes e utilizá-las em sua prática educativa, quando julgarem adequado.

Independente da metodologia ou metodologias adotadas pelo professor em sua prática pedagógica, a atividade matemática precisa aproximar-se da prática social, a Matemática deve ser desmistificada, a comunidade escolar precisa perceber sua relação com o cotidiano e que as produções, referentes à

Matemática dentro da escola, podem ser interessantes, sendo de grande valia à sociedade contemporânea. Portanto, as aprendizagens e conquistas realizadas precisam perpassar as paredes das salas de aula e até mesmo da escola. A anúncio deve fazer parte da rotina escolar. Mostrar os resultados alcançados, além de ser um momento de aprendizagem, valoriza o desempenho discente e docente.

Algumas redes de ensino e escolas vêm criando espaços relacionados à Educação Matemática que favorecem a qualificação dos processos que acontecem dentro e fora da escola, com exploração de diversos espaços educativos, como: Clubinhos de Matemática; Laboratórios de Matemática; eventos que promovem e evidenciam os conhecimentos matemáticos de estudantes e professores; Olimpíadas de Matemática; Feiras de Matemática; entre outros.

A importância dessas ações para promover as mudanças necessárias na visão negativa que muitos têm da Matemática é indiscutível. O estado de Santa Catarina encontra uma posição de destaque na mudança desse panorama, visto que promove ações que vem se expandindo a outros estados e já conquistou reconhecimento nacional. O movimento de redes de Feiras de Matemática é um dos grandes responsáveis pela qualificação das práticas escolares em diversas instituições do estado e, desde 2010, do Brasil.

A partir dessa perspectiva de prática pedagógica, o processo avaliativo também precisa tornar-se foco de discussão, devendo ser analisado e redimensionado durante o processo de ensino e aprendizagem em Educação Matemática. No entanto, apesar das discussões que tratam da avaliação em Educação seja foco de muitas pesquisas e debates nas últimas décadas, quando se busca a avaliação em Educação Matemática é possível perceber a escassez existente de fontes específicas. Nacarato (2010, p. 10) justifica essa situação, explicando que:

Não resta dúvida de que falar sobre avaliação não é tarefa simples. Isto porque a escola sempre foi marcada pela tradição de práticas avaliativas pautadas na mensuração do desempenho e da disciplinarização do estudante. Não há como negar que a avaliação ocorre em dois planos: o formal – técnicas e procedimentos, como provas e trabalhos que o professor utiliza para gerar uma nota ao final do período – e o informal – os juízos de valor que, diretamente,

influenciam nas decisões finais do professor sobre a nota a ser atribuída ao estudante. Talvez seja pela subjetividade e pelas relações de poder que envolvem as práticas avaliativas que pouco se tem publicado sobre o tema na área de Educação Matemática.

Essa pesquisadora da área apresenta, ainda, que tal realidade gera inúmeras dificuldades aos professores de Matemática para superação das formas de avaliação difundidas. O desejo de mudanças nas práticas avaliativas está presente nos discursos e documentos norteadores da Educação, mas pouco se encontram referenciais, tanto teóricos como práticos, que tratem do processo avaliativo especificamente dessa área de conhecimento.

As pesquisas realizadas por Lins (1999) oferecem uma análise de práticas difundidas em avaliação da aprendizagem matemática, revelando que a concepção de avaliação e qual seu propósito é que, muitas vezes, determinam a forma e instrumentos utilizados. Destacam, assim, três propósitos comumente encontrados: "(A1) para saber o que está acontecendo; (A2) para saber se o que está acontecendo corresponde ao que queríamos; (A3) para selecionar as pessoas que se comportam, em algum sentido, de uma certa forma dominante e que é considerada correta" (Idem, p. 76).

As reflexões de Lins revelam que o propósito A3 tem sido o mais encontrado nos estudos acerca da avaliação nas aulas de Matemática, apesar de o discurso negar, e as constatações obtidas com os outros dois, muitas vezes, não são aproveitadas para mudanças na proposta pedagógica adotada pelo professor. Avaliar o processo e a aprendizagem é fundamental para nortear as práticas no ensino de Matemática, ou de qualquer outra área, no entanto, o que se percebe é sua utilização como mecanismo de classificação dos sujeitos, no qual a nota ou parecer descritivo passa a ser o fim.

No Brasil, há muitos documentos orientadores que destacam que a avaliação está a serviço da formação integral, assume novas funções e comporta "uma dimensão social e uma dimensão pedagógica". (BRASIL, 1997, p. 25). Pensar na avaliação a partir das concepções de Matemática e de Educação Matemática, discutidas ao longo dessa proposta, corrobora com tal transformação, pois propõe a compreensão de que o processo de avaliação da aprendizagem vai muito além de observar os estudantes, suas realizações e produções, vai muito além de testá-los e aplicar atividades, trabalhos ou provas.

Para que a Numeralização ocorra de fato e haja contribuição efetiva para formação integral do sujeito, torna-se necessário perceber que a participação consciente e ativa do estudante no processo avaliativo não é só um direito, mas de fundamental importância. O estudante precisa sentir-se responsável por sua avaliação, compreendendo que seu papel como estudante é também qualificar sua aprendizagem, ou seja, tornar-se “um estudante consciente, atuante, capaz de se autoavaliar e de tomar decisões em seu próprio benefício, que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (MUNIZ, 2010, p. 24).

Dessa forma, o gestor da avaliação não deve ser somente o professor, ou seja, o controle sobre esse processo deve ser compartilhado com os estudantes, pais e comunidade escolar. O que se avalia também deve alcançar outras dimensões importantes da formação humana, sendo explorados e avaliados por todos, adquirindo o caráter formativo, desde que seja objeto de análise coletiva.

Os instrumentos de avaliação devem proporcionar vislumbrar todas essas dimensões, os critérios devem ser claros, discutidos e explicitados coletivamente, abrindo espaço para que os estudantes possam se posicionar e participar do registro. Assim, o estudante toma “consciência da relevância de seu papel na escola, com responsabilidade, com compromisso, com envolvimento, com ação e reação”. (MUNIZ, 2010, p. 25). O processo avaliativo deve incorporar os objetivos de se aprender matemática e proporcionar a compreensão da função dessa área para formação humana.

Partindo da concepção de Matemática e da perspectiva de formação dos estudantes defendidas até aqui, é que os objetivos para o ensino de Matemática nas diversas Redes Municipais de Ensino da Região do Alto Vale do Itajaí foram pensados. Importante ressaltar seu alinhamento as competências específicas previstas para esse componente curricular, sendo definidos da seguinte maneira:

1. Revelar que esta área de conhecimento é uma construção histórica, sendo constituída como mecanismo de evolução humana, tendo sua origem e organização a partir de desafios enfrentados pela humanidade em diferentes espaços, tempos e culturas;

2. Capacitar para perceber os conhecimentos matemáticos como meios para compreender o mundo à sua volta e as relações possíveis de serem estabelecidas;
3. Promover o domínio sobre as diferentes representações e códigos da Linguagem Matemática e suas formas de operacionalização, possibilitando comunicar-se matematicamente, ler e produzir textos matemáticos ou que envolvam informações matemáticas;
4. Desenvolver a autonomia, a criatividade, o interesse, a curiosidade, a perseverança, a autoconfiança, a cooperação, a alteridade e o espírito de investigação em diferentes contextos que envolvam a Matemática;
5. Estabelecer parâmetros para a interpretação, análise crítica de situações, organização e produção de informações de forma a contribuir com a tomada de decisões;
6. Proporcionar vivências relacionadas a interpretar, elaborar e resolver situações-problemas significativas e desafiadoras, com vistas à elaboração de diferentes estratégias e aprimoramento conceitual;
7. Demarcar a importância dos conceitos matemáticos nas práticas socio-científicas, através das relações com recursos de TIC;
8. Buscar o estabelecimento de relações existentes entre os conhecimentos matemáticos e demais áreas de conhecimento, a partir de projetos interdisciplinares ou de articulação com outros componentes curriculares do Ensino Fundamental, para promoção da compreensão dos sentidos e significados dos conhecimentos matemáticos e sua relação com a vida.

Muitas das percepções matemáticas simples e o uso da linguagem matemática acontecem antes mesmo das crianças ingressarem no Ensino Fundamental, visto que os conhecimentos matemáticos e sua representação estão inseridos em inúmeros contextos sociais contemporâneos, muitas vezes, de modo interdisciplinar e articulado. A escola precisa incorporar esses conhecimentos, estabelecer relações e ampliá-los, promovendo práticas que permitam a apropriação de forma significativa do que foi historicamente desenvolvido pela humanidade no que se refere a Matemática.

Nessa Proposta Curricular, os conhecimentos matemáticos são organizados em cinco unidades temáticas, como previstos nos documentos nacionais norteadores para a Educação Básica, sendo esses:

- Números;
- Geometria;
- Grandezas e Medidas;
- Probabilidade e Estatística;
- Álgebra.

Torna-se importante ao educador matemático vislumbrar a compreensão dessas unidades temáticas a partir das concepções defendidas nessa Proposta Curricular para, dessa forma, conseguir empreender propostas pedagógicas que estabeleçam as inter-relações entre seus diversos objetos de conhecimento, a partir de práticas articuladas e vinculadas aos processos de Numeramento e Alfabetização Matemática, atendendo as perspectivas crítica e inclusiva.

A unidade temática dos **Números** abrange os conhecimentos e ideias relacionados ao conceito de número, seu sentido e significado, com vistas à compreensão de como a linguagem matemática, seus códigos e signos foram sendo desenvolvidos ao longo da história da humanidade, possibilitando a representação, controles e tomada de decisões diante de situações vivenciadas nas suas atividades cotidianas.

Muitas civilizações desenvolveram seus próprios sistemas de numeração, como os maias, os babilônios, os egípcios, os chineses, os gregos, os romanos, os hindus e os árabes. (EVES, 1997). Essas elaborações possibilitaram a humanidade buscar novas formas de organização social, estabelecendo novas relações a partir de registros das situações, mesmo antes do surgimento de sistemas de escrita alfabética.

As formas de registro numérico possuem uma história na qual acabou prevalecendo o sistema que melhor atendeu as necessidades de diferentes civilizações. Dessa forma, no século XV, o sistema de numeração, chamado hindu-arábico alcançou diversas regiões do planeta, sendo adotado por diferentes grupos, em substituição aos demais sistemas de registros numéricos.

O sistema hindu-arábico superou os demais sistemas numéricos, principalmente em função de suas características, pois a composição dos numerais torna-se possível a partir da combinação de apenas 10 símbolos (os algarismos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), em que a cada algarismo se associa a um valor relativo à posição ocupada.

A posicionalidade oferece inúmeras possibilidades de representação que facilitam o registro, pois permite a representação de números que os registros ocupavam espaços enormes, em outros sistemas numéricos, em espaços reduzidos. Outros sistemas numéricos antigos, mencionados anteriormente, adotaram o valor posicional, no entanto, as operações matemáticas através de algoritmos não eram possíveis. Além disso, esse sistema possuía o algarismo ZERO, o que possibilitava a ampliação das representações, garantindo manter a posicionalidade em qualquer situação. (BOYER, 1974).

A composição do sistema hindu-arábico possibilita a adoção de diferentes bases de representação, sendo a base decimal a escolhida como convencional, originando o que chamamos de Sistema de Numeração Decimal. Ao se adotar esse sistema de numeração, possibilitou-se representar qualquer número, associando o valor posicional dos algarismos que o compõe à múltiplos de 10, o que agrega a cada algarismo seu valor a partir da propriedade multiplicativa. Além da base decimal, hoje temos em vigor outra base, a sexagesimal, que era utilizada no sistema numérico babilônico, ela é empregada nas medidas de tempo.

Depois de estabelecido o Sistema de Numeração Decimal (SND) como a convenção adotada de representação numérica na linguagem matemática usual formal, seu estudo ampliou-se, sendo estabelecidas subdivisões em Conjuntos Numéricos, para melhor caracterização e possibilidades de compreensão. Esses conjuntos são organizados em Naturais, Inteiros, Racionais, Irracionais, Reais e Complexos. Cada conjunto possui definições e formas de operacionalização própria, sendo relacionados a diferentes situações e fenômenos do mundo físico.

A partir dos códigos adotados, o ser humano avança na exploração de outras possibilidades numéricas, como a experimentação de diferentes bases nos sistemas de numeração. Um dos resultados dessa experimentação matemática é o código binário, ou sistema de numeração binária, em que a base

dois foi adotada. A compreensão desse código possibilitou ao ser humano a programação computacional, dando origem a todo sistema tecnológico digital, hoje suporte do funcionamento da sociedade contemporânea, auxiliando nos avanços científicos e sociais.

A unidade temática **Geometria** envolve questões relacionadas à representação ideal do mundo físico. Quando se busca associar objetos de entorno a objetos geométricos temos uma inversão do que de fato essas representações significam, visto que se deve observar que objetos do entorno os geométricos tentam representar. Dessa forma, se a compreensão de Matemática adotada é que essa é uma linguagem de representação e leitura de mundo, não são as formas geométricas que estão em todo lugar, mas sim as formas geométricas tentam representar os diversos objetos que estão em todo lugar. Assim, os padrões geométricos originam-se da observação de fatos e de regularidades existentes na natureza, na tentativa de representá-los e melhor compreendê-los. (EVES, 1997).

A partir da definição desses padrões, o ser humano elaborou um conjunto de possibilidades de representações geométricas, sendo definidas as características de classificação e os elementos dessas formas, bem como postulados e teoremas que lhes empreguem condições de existência e, também, possibilitem a criação de novos elementos abstratos, não observáveis no mundo real.

A geometrização do mundo busca encontrar formas de representar a complexidade do que se observa no entorno, desenvolvendo uma visão geométrica, em que se percebam as regularidades e padrões estéticos, como se organizam os espaços, como se definem posições, que formatos são observáveis, entre outros. Portanto, essa parte da linguagem matemática visa à organização e leitura do mundo, permitindo construir representações que se aproximem do que se quer representar e possam ser classificadas a partir de leis gerais.

Dessa forma, surgem diversos desdobramentos da Geometria, ou diversas Geometrias, as quais subdividem os elementos observáveis do mundo físico, agrupando-os por características comuns a partir dessas representações ideais,

como: a Geometria Euclidiana, a Geometria Projetista, a Geometria Descritiva, a Geometria Esférica, a Geometria Analítica; a Geometria Fractal; entre outras.

Para além desses desdobramentos formais do conhecimento científico matemático, no que se refere a Geometria, é preciso levar em conta que em muitas culturas são desenvolvidas outras Geometrias não-formais. Constituindo um corpo de conhecimentos válidos no cotidiano, como: Geometria do pedreiro, Geometria do carpinteiro, Geometria do pescador, Geometria do agricultor, entre muitas outras. Essas, apesar de não-formais possuem sentido e significado para quem as utiliza, podendo servir de ponto de ancoragem (AUSUBEL, 1963) de novos conhecimentos geométricos, os escolares.

Grandezas e Medidas caracterizam-se como uma unidade temática, tendo como essencial a compreensão do que são as grandezas e quais as possibilidades de sua organização e mensuração. Na tentativa do ser humano de controlar os elementos do mundo físico, orientando a organização social e a tomada de decisões, é que surge o estudo das diferentes grandezas. Grandeza engloba determinado tipo de característica que pode ser mensurada, por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade, volume, velocidade, valor monetário, superfície, temperatura, entre outros.

A possibilidade de mensuração de uma grandeza é que dá origem aos sistemas para definir suas medidas. Durante a história a atividade de medir aparece como uma constante (BOYER, 1974). Definir que diferentes situações pertencem a uma determinada grandeza deram subsídios para pensar em formas de registro e mensuração quando essa se apresenta. Dessa forma, o ser humano criou as unidades de medida e os instrumentos de medição, mas esses nem sempre compartilhados por todos.

Ao estudar a história dos sistemas de medidas é possível perceber, como cada civilização foi desenvolvendo unidades de medidas próprias para definir a mesma grandeza. A necessidade da criação dessas unidades deu-se a partir de situações que se apresentavam no cotidiano dos grupos sociais, as quais precisavam ser resolvidas para manter a sua organização, como medir terras, quantidades de grãos, o tempo de plantio, entre outros. Cada civilização se organizava a partir de seu sistema de medidas, no entanto, quando tentavam se

relacionar com outros grupos sociais é que os problemas surgiam, pois não havia compatibilidade de unidades e instrumentos, tampouco maneiras de conversão.

Desse modo, ao longo da história da humanidade, o que se estabeleceu por vários séculos foram maneiras de conversão entre os diferentes sistemas, o que, muitas vezes, gerou imprecisões e conflitos, ou a padronização de algumas unidades entre povos que se relacionavam mais intimamente, principalmente por conta do comércio. (BOYER, 1974).

As relações entre as nações foram ganhando dimensões mundiais, dessa forma, algumas grandezas acabaram tendo suas unidades de medidas padronizadas, como o tempo, a massa e o comprimento. Somente no século XX, em 1960, é que se estabeleceu um Sistema Internacional de Medidas (SI), onde as grandezas consideradas principais foram determinadas e suas unidades-padrão e símbolos foram estabelecidos, sendo elas: Comprimento (metro), Massa (quilograma), Tempo (segundo), Corrente Elétrica (ampère), Temperatura (kelvin), Quantidade de Matéria (mol) e Intensidade Luminosa (candela). Além dessas, são estabelecidas também as unidades-padrão das grandezas consideradas derivadas, como: Área (metro quadrado), Volume (litro, metro cúbico), entre outros.

Esse SI é amplamente utilizado e permite estabelecer relações em escala global, permitindo que as grandezas sejam mensuradas e representadas de forma padronizada em diferentes situações e fenômenos de mesma natureza. Vale ressaltar que se estabelecem, também, relações possíveis entre as unidades-padrão de diferentes grandezas. Assim, adotam-se formas de conversão entre diferentes unidades de medidas para possibilitar a compreensão e solução de situações que se apresentem em diferentes contextos sociais.

A unidade temática **Probabilidade e Estatística** também é abordada no ensino da Matemática no contexto educacional. Ela abrange objetos de conhecimento básicos acerca do estudo de informações a partir de fenômenos, suas formas de organização, representação e interpretação, embasando tomadas de decisão, além de desenvolver a habilidade de estimar possíveis resultados. A linguagem matemática adotada compreende uma série de termos e expressões que precisam ser dominados, pois são conceitos importantes que necessitam de uma utilização adequada.

A Estatística é um campo amplo da Matemática, surge historicamente da necessidade de controlar e prever situações cotidianas. Existem indícios da utilização de elementos da Estatística que datam de mais de dois mil anos, quando se realizavam credenciamentos para controle de impostos e cômputo de populações. (EVES, 1997). A Estatística Descritiva é um método de estudo de dados quantitativos ou passíveis de quantificação, prevendo diferentes momentos e parâmetros que permitem confiabilidade nos resultados alcançados. Considerar essas dimensões em sua plenitude é fundamental para chegar a conclusões significativas embasando teoricamente a tomada de decisões.

O tratamento estatístico é amplamente utilizado quando se deseja compreender um fenômeno, extraíndo, organizando e representando os dados, calculando as estatísticas que fornecem elementos para análise e a construção de conclusões. Percorrer o caminho inverso, também, torna-se fundamental para compreensão e leitura de mundo, visto que as formas de apresentação de dados e informações utilizam, muitas vezes, elementos da Estatística para serem veiculados, como: gráficos, tabelas, diagramas, quadros, planilhas, entre outros.

A Probabilidade também é explorada nessa unidade temática, principalmente pela necessidade de levantar hipóteses quando não há dados precisos para se chegar a conclusões acerca do fenômeno utilizando a Estatística Descritiva. Dessa forma, torna-se necessário saber estimar resultados a partir da análise das informações disponíveis acerca do fenômeno, considerando diferentes possibilidades e estabelecendo critérios de análise e elaboração de possíveis conclusões.

A **Álgebra** é uma unidade temática que se refere às relações genéricas que podem ser elaboradas a partir de padrões de regularidade e exploração do pensamento algébrico. Com a compreensão das regularidades existentes podem ser elaboradas diferentes modos de representação das situações e fenômenos, relacionadas às ideias desenvolvidas nas demais unidades temáticas discutidas anteriormente. Pela álgebra se introduz o conceito de incógnita, que passa a representar um número desconhecido que satisfaz determinada condição. O conceito de variável também é objeto de conhecimento explorado nessa unidade temática, a qual representa o fenômeno em estudo e os diversos valores que pode adquirir durante o intervalo em estudo.

Os indícios mais antigos de representações algébricas foram encontrados nos artefatos babilônicos, que possuem aproximadamente quatro mil anos de existência. Outras civilizações antigas também se debruçaram sobre os estudos algébricos, como os egípcios, os romanos e os gregos. (EVES, 1997). As discussões e elaborações desses povos giravam em torno do estabelecimento e estudo de propriedades algébricas, que garantissem seu caráter genérico. Dessa forma, o estudo da álgebra compreendeu, principalmente, o estudo das estruturas algébricas e suas distintas formas de representação, a partir de propriedades operatórias.

O avanço dessa elaboração conceitual materializa-se em sistemas de representações expressas por meio de sentenças, equações e funções algébricas. As equações são amplamente utilizadas, pois permitem operar com incógnitas representativas de números em situações que envolvem igualdades, permitindo encontrar os valores desconhecidos a partir de sistemas operatórios.

Já as funções, estabelecem possibilidades a partir de variáveis interdependentes, o que se aplica a diversas situações cotidianas e científicas, a partir do emprego de determinados parâmetros que definam os resultados possíveis e até pretendidos. O conhecimento de funções também permite estimar resultados, pois possibilita a construção de modelos matemáticos representativos de fenômenos.

A linguagem matemática relacionada à álgebra favorece as habilidades de abstração e generalização, desde que se oportunize não somente o acesso às propriedades operatórias e de manipulação, mas, também, a que fatos podem se referir e auxiliar na tomada de decisões.

Na busca pela formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental, o trabalho com os objetos de conhecimento matemático das cinco unidades temáticas necessita ser realizado de forma articulada, visto que esses conhecimentos se inter-relacionam em diversas situações.

Dessa maneira, cada objeto de conhecimento ganha sentido e fortalece a compreensão e apropriação conceitual da área quando se desenvolvem habilidades relacionadas a cada um de modo transversal a diferentes objetos e unidades a que se refere. Trabalhar, por exemplo, o conceito de número em situações cotidianas, que envolvem medidas de diferentes grandezas ou

associado a estudos da Geometria, torna-se profícuo quando se pretende oferecer sentido e significado a esses objetos de conhecimento.

Além disso, fazer o estudo de dados provenientes de medições de grandezas, que ofereçam números pertencentes a algum dos Conjuntos Numéricos, através dos elementos da Estatística, podendo resultar em representações geométricas, como gráficos, por exemplo, é uma articulação possível e necessária. Os estudantes precisam ser desafiados a estabelecer essas relações e, através delas, o professor pode desenvolver propostas pedagógicas que estabeleçam contextos favoráveis a essas elaborações.

O que se pretende evidenciar é que a Matemática aqui é compreendida como linguagem de leitura, compreensão e representação do mundo, então, é preciso ser trabalhada a partir de relações entre as diferentes unidades e objetos de conhecimento matemático, assim como relacionando ao mundo físico que lhes dão origem.

A cada unidade temática pertence um rol de objetos de conhecimento, para os quais se estabelecem habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, não de forma estanque, fragmentada e imediata, mas sendo trabalhado de forma articulada e contínua ao longo do período formativo a que se destina essa Proposta Curricular.

Apresenta-se no quadro a seguir a organização atualizada, a partir da BNCC (2017), das cinco unidades temáticas relacionadas aos objetos de conhecimento, habilidades e desdobramentos de cada habilidade a serem trabalhadas por ano de escolaridade. No entanto, vale ressaltar que só será alcançado o ideário de formação apresentado nessa Proposta Curricular, se forem levados em consideração às concepções e objetivos discutidos ao longo do texto.

Os desdobramentos das habilidades são apresentados precedidos de um código alfanumérico complementar ao presente na BNCC (2017), em que os três últimos dígitos indicam que é um desdobramento, representado pela letra D maiúsculo, seguido de dois algarismos que indicam qual a ordem do desdobramento em relação a habilidade a que se refere. Há necessidade de tal desdobramento nasce das discussões realizadas nos encontros de formação com os professores da AMAVI, devido à complexidade de cada habilidade.

ANOS INICIAIS

QUADRO 65 - MATEMÁTICA – 1º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRITORES
1º ANO	NÚMEROS	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.	(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	(EF01MA01D01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade em diferentes situações cotidianas.
				(EF01MA01D02) Utilizar números naturais como indicador de ordem em diferentes situações cotidianas.
				(EF01MA01D03) Reconhecer situações em que os números naturais são utilizados como código de identificação.
		Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.	(EF01MA02D01) Contar de maneira aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.
				(EF01MA02D02) Contar de maneira exata, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.
				(EF01MA03D01) Realizar estimativas acerca das quantidades de objetos comparando dois conjuntos que possuam em torno de 20 elementos.
(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	(EF01MA03D02) Comparar quantidades de objetos entre dois conjuntos que possuam em torno de 20 elementos por correspondência um a um.	(EF01MA03D03) Comparar quantidades de objetos entre dois conjuntos que possuam em torno de 20 elementos recorrendo por dois a dois.		

			mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.	(EF01MA03D04) Indicar a partir de estratégias de comparação entre objetos de dois conjuntos se algum “tem mais”, “tem menos” ou se “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.	(EF01MA04D01) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades. (EF01MA04D02) Apresentar verbalmente o resultado de contagens até 100 realizadas em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. (EF01MA04D03) Apresentar por meio de registros simbólicos o resultado de contagens até 100 realizadas em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.
		Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100)		
		Reta numérica	(EF01MA05) Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.	(EF01MA05D01) Comparar números naturais de até duas ordens, em situações cotidianas, sem o suporte da reta numérica. (EF01MA05D02) Comparar números naturais de até duas ordens, em situações cotidianas, com o suporte da reta numérica.
		Construção de fatos básicos da adição	(EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.	(EF01MA06D01) Construir fatos básicos da adição. (EF01MA06D02) Utilizar os fatos básicos da adição em procedimentos de cálculo para resolver problemas.
		Composição e decomposição de números naturais	(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.	(EF01MA07D01) Compor números naturais de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável. (EF01MA07D02) Decompor números de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável.

		Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	(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.	<p>(EF01MA08D01) Resolver problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de juntar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF01MA08D02) Resolver problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de acrescentar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF01MA08D03) Resolver problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de separar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p>
				<p>(EF01MA08D04) Resolver problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de retirar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF01MA08D05) Elaborar problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de juntar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF01MA08D06) Elaborar problemas de adição, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de acrescentar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF01MA08D07) Elaborar problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de separar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p> <p>(EF01MA08D08) Elaborar problemas de subtração, com suporte de imagens e/ou material manipulável, que explorem o significado de retirar e envolvam números de até dois algarismos, com estratégias e formas de registro pessoais.</p>

		Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado	(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.	(EF01MA11D01) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita e à esquerda. (EF01MA11D02) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como em frente e 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.	(EF01MA12D01) Descrever a localização e de objetos no espaço de pessoas segundo um dado ponto de referência.
GEOMETRIA		Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico	(EF01MA13) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.	(EF01MA12D02) Compreender que, para a utilização de termos que se referem à posição de pessoas e de objetos no espaço, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. (EF01MA13D01) Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.
		Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais	(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.	(EF01MA14D01) Identificar figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições. (EF01MA14D02) Identificar figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em contornos de faces de sólidos geométricos. (EF01MA14D03) Nomear as figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições. (EF01MA14D04) Nomear as figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em contornos de faces de sólidos geométricos.

		Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais	(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.	(EF01MA15D01) Comparar comprimentos, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. (EF01MA15D02) Comparar capacidades, utilizando termos como cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. (EF01MA15D03) Comparar massas, utilizando termos como mais pesado, mais leve, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.
GRANDEZAS E MEDIDAS	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário		(EF01MA17) Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.	(EF01MA16D01) Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, se possível com os horários dos eventos.
			(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.	(EF01MA17D01) Reconhecer períodos do dia.
				(EF01MA17D02) Reconhecer dias da semana, utilizando calendário, quando necessário.
				(EF01MA17D03) Reconhecer meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.
				(EF01MA17D04) Relacionar períodos do dia e dias da semana.
(EF01MA17D05) Relacionar dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.				
Sistema monetário brasileiro:		(EF01MA19) Reconhecer e relacionar valores de	(EF01MA18D01) Produzir a escrita de uma data, com dia, mês e ano. (EF01MA18D02) Indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.	
			(EF01MA19D01) Reconhecer valores de moedas e de cédulas do sistema monetário brasileiro.	

		reconhecimento de cédulas e moedas	moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.	(EF01MA19D02) Relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro. (EF01MA19D03) Resolver situações simples do cotidiano do estudante, que envolvam moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro.
			(EF01MA20) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.	
	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	Noção de acaso	(EF01MA20D01) Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.	
	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	(EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.	(EF01MA21D01) Ler dados apresentados em tabelas. (EF01MA21D02) Ler dados apresentados em gráficos de colunas simples.
		Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	(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.	(EF01MA22D01) Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos. (EF01MA22D02) Organizar dados de pesquisas por meio de representações pessoais.
	ÁLGEBRA	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	(EF01MA09) Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida	(EF01MA09D01) Organizar objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. (EF01MA09D02) Ordenar objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. (EF01MA09D03) Organizar representações por figuras de objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. (EF01MA09D04) Ordenar representações por figuras de objetos familiares, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
		Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em	(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão	(EF01MA10D01) Descrever, após a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.

	seriações numéricas (como mais 1, mais 2, menos 1, menos 2)	(ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras	(EF01MA10D02) Descrever, após o reconhecimento de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
--	---	---	--

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

QUADRO 66 - MATEMÁTICA – 2º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRITORES
2º ANO	NÚMEROS	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)	(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).	(EF02MA01D01) Comparar números naturais até a ordem de centenas, recorrendo ao significado do valor posicional dos algarismos.
				(EF02MA01D02) Comparar números naturais até a ordem de centenas, expressando a compreensão da função do zero em sua composição.
				(EF02MA01D03) Ordenar números naturais até a ordem de centenas, recorrendo ao significado do valor posicional dos algarismos.
				(EF02MA01D04) Ordenar números naturais até a ordem de centenas, expressando a compreensão da função do zero em sua composição.
			(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).	(EF02MA02D01) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções de até 1000 unidades.
				(EF02MA02D02) Registrar o resultado da contagem de objetos em coleções de até 1000 unidades.
(EF02MA03) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por	(EF02MA03D01) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos por estimativa, recorrendo as expressões “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade” quando se referir aos conjuntos.			

			<p>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.</p> <p>(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.</p>	<p>(EF02MA03D02) Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), recorrendo as expressões “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.</p> <p>(EF02MA03D03) Indicar quantos objetos a mais e quantos a menos há nos conjuntos em situações de comparação por estimativas.</p> <p>(EF02MA03D04) Indicar quantos objetos a mais e quantos a menos há nos conjuntos em situações de comparação por correspondência.</p> <p>(EF02MA04D01) Compor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.</p>
		Composição e decomposição de números naturais (até 1000)	<p>(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.</p>	<p>(EF02MA04D02) Decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.</p>
		Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	<p>(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.</p>	<p>(EF02MA05D01) Construir fatos básicos da adição.</p> <p>(EF02MA05D02) Construir fatos básicos da subtração.</p> <p>(EF02MA05D03) Utilizar fatos básicos da adição no cálculo mental.</p> <p>(EF02MA05D04) Utilizar fatos básicos da subtração no cálculo mental.</p> <p>(EF02MA05D05) Utilizar fatos básicos da adição no cálculo escrito.</p> <p>(EF02MA05D06) Utilizar fatos básicos da subtração no cálculo escrito.</p>
		Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	<p>(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 ou</p>	<p>(EF02MA06D01) Resolver problemas de adição com significado de juntar, envolvendo números de até três ordens, por estratégias pessoais ou convencionais.</p> <p>(EF02MA06D02) Resolver problemas de adição com significado de acrescentar, envolvendo números de até três ordens, por estratégias pessoais ou convencionais.</p> <p>(EF02MA06D03) Resolver problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de separar, por estratégias pessoais ou convencionais.</p> <p>(EF02MA06D04) Resolver problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de retirar, por estratégias pessoais ou convencionais.</p>

			convencionais.	(EF02MA06D05) Elaborar problemas de adição, de números de até três ordens, com o significado de juntar, por estratégias pessoais ou convencionais.
				(EF02MA06D06) Elaborar problemas de adição, de números de até três ordens, com o significado de acrescentar, por estratégias pessoais ou convencionais.
				(EF02MA06D07) Elaborar problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de separar, por estratégias pessoais ou convencionais.
				(EF02MA06D08) Elaborar problemas de subtração, de números de até três ordens, com o significado de retirar, por estratégias pessoais ou convencionais.
		Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)	(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.	(EF02MA07D01) Resolver problemas de multiplicação por 2 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.
				(EF02MA07D02) Resolver problemas de multiplicação por 3 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.
				(EF02MA07D03) Resolver problemas de multiplicação por 4 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.
				(EF02MA07D04) Resolver problemas de multiplicação por 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.
				(EF02MA07D05) Elaborar problemas de multiplicação por 2 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.
				(EF02MA07D06) Elaborar problemas de multiplicação por 3 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.
				(EF02MA07D07) Elaborar problemas de multiplicação por 4 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.
				(EF02MA07D08) Elaborar problemas de multiplicação por 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.

				(EF02MA08D01) Resolver problemas envolvendo dobro, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
				(EF02MA08D02) Resolver problemas envolvendo metade, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
			(EF02MA08) Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.	(EF02MA08D03) Resolver problemas envolvendo triplo, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
		Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte		(EF02MA08D04) Resolver problemas envolvendo terça parte, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
				(EF02MA08D05) Elaborar problemas envolvendo dobro, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
				(EF02MA08D06) Elaborar problemas envolvendo metade, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
				(EF02MA08D07) Elaborar problemas envolvendo triplo, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
				(EF02MA08D08) Elaborar problemas envolvendo terça parte, utilizando imagens ou material manipulável, por meio de estratégias pessoais.
	GEOMETRIA	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido	(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.	(EF02MA12D01) Identificar localização e deslocamento de pessoas e de objetos no espaço considerando mais de um ponto de referência.
(EF02MA12D02) Identificar a localização e deslocamento de pessoas e de objetos no espaço indicando mudanças de direção e sentido.				
(EF02MA12D03) Registrar em linguagem verbal ou não verbal a localização e deslocamento de pessoas e de objetos no espaço considerando mais de um ponto de referência.				
(EF02MA12D04) Registrar em linguagem verbal ou não verbal a localização e deslocamento de pessoas e de objetos no espaço indicando mudanças de direção e sentido.				
Esboço de roteiros e de plantas simples		(EF02MA13) Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.	(EF02MA13D01) Esboçar roteiros a serem seguidos, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.	
		(EF02MA13D02) Esboçar plantas de ambientes familiares a serem seguidos, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.		

		Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.	(EF02MA14D01) Reconhecer figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera).
				(EF02MA14D02) Nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera).
				(EF02MA14D03) Comparar figuras geométricas espaciais entre si (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera).
				(EF02MA14D04) Relacionar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) com objetos do mundo físico.
		Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	(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.	(EF02MA15D01) Reconhecer figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.
				(EF02MA15D02) Comparar figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.
				(EF02MA15D03) Nomear figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de suas características.
	GRANDEZAS E MEDIDAS	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)	(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.	(EF02MA16D01) Estimar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno), utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados.
(EF02MA16D02) Estimar comprimentos de lados de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados.				
(EF02MA16D03) Medir comprimentos de lados de salas (incluindo contorno), utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados.				
(EF02MA16D04) Medir comprimentos de lados de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados.				
(EF02MA16D05) Comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno), utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados.				

				(EF02MA16D06) Comparar comprimentos de lados de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro), através de instrumentos adequados.
		Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm ³ , grama e quilograma)	(EF02MA17) Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).	(EF02MA17D01) Estimar capacidade utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro e mililitro).
				(EF02MA17D02) Estimar massa utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (grama e quilograma).
				(EF02MA17D03) Medir capacidade utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro e mililitro).
				(EF02MA17D04) Medir massa utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (grama e quilograma).
				(EF02MA17D05) Comparar capacidade utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro e mililitro).
				(EF02MA17D06) Comparar massa utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (grama e quilograma).
		Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	(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.	(EF02MA18D01) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas utilizando dias da semana a partir do calendário.
				(EF02MA18D02) Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas utilizando meses do ano a partir do calendário.
				(EF02MA18D03) Utilizar as informações contidas no calendário para planejamentos e organização de agenda.
				(EF02MA19D01) Registrar o horário do início e do fim de um intervalo de tempo utilizando relógio digital.
			(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.	(EF02MA19D02) Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital.
		Sistema monetário	(EF02MA20) Estabelecer a equivalência de valores	(EF02MA20D01) Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro.

		brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.	(EF02MA20D02) Resolver situações cotidianas utilizando a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro.		
		Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano	(EF02MA21) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.	(EF02MA21D01) Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.		
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	(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.	(EF02MA22D01) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada, na compreensão de aspectos da realidade próxima.	(EF02MA22D02) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de gráficos de colunas simples, na compreensão de aspectos da realidade próxima.		
			(EF02MA22D03) Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de gráficos de barras, na compreensão 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.	(EF02MA23D01) Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse.	(EF02MA23D02) Organizar em listas os dados coletados em pesquisa em universo de até 30 elementos e três variáveis categóricas de seu interesse.	(EF02MA23D03) Organizar em tabelas os dados coletados em pesquisa em universo de até 30 elementos e três variáveis categóricas de seu interesse.	(EF02MA23D04) Organizar em gráficos de colunas simples os dados coletados de pesquisa em universo de até 30 elementos e três variáveis categóricas de seu interesse.
	ÁLGEBRA	Construção de sequências	(EF02MA09) Construir sequências de números	(EF02MA09D01) Construir sequências de números naturais em ordem crescente, a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.		

		repetitivas e de sequências recursivas	naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.	(EF02MA09D02) Construir sequências de números naturais em ordem decrescente, a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
BRA	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência		(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.	(EF02MA10D01) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas, 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.	(EF02MA11D01) Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas de números naturais, objetos ou figuras.
				(EF02MA11D02) Descrever os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

QUADRO 67 - MATEMÁTICA – 3º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRITORES
3º ANO	NÚMER	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de	(EF03MA01) Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de	(EF03MA01D01) Ler números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.

		quatro ordens	<p>unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.</p>	<p>(EF03MA01D02) Escrever números naturais até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e na língua materna.</p> <p>(EF03MA01D03) Comparar números naturais até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e na língua materna.</p>		
		Composição e decomposição de números naturais	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	<p>(EF03MA02D01) Identificar a base decimal na composição e na decomposição de um número natural de até quatro ordens.</p> <p>(EF03MA02D02) Identificar do valor posicional na composição e na decomposição de um número natural de até quatro ordens.</p> <p>(EF03MA02D03) Identificar a função do zero na composição e na decomposição de um número natural de até quatro ordens.</p>		
			OS	<p>(EF03MA03) Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.</p>	<p>(EF03MA03D01) Construir fatos básicos da adição.</p> <p>(EF03MA03D02) Construir fatos básicos da multiplicação.</p> <p>(EF03MA03D03) Utilizar fatos básicos da adição para realização de cálculo mental ou escrito.</p> <p>(EF03MA03D04) Utilizar fatos básicos da multiplicação para realização de cálculo mental ou escrito.</p>	
		<p>Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação</p> <p>Reta numérica</p>			<p>(EF03MA04) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.</p>	<p>(EF03MA04D01) Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica.</p> <p>(EF03MA04D02) Utilizar a reta numérica para ordenar números naturais.</p> <p>(EF03MA04D03) Utilizar a reta numérica para construção de fatos da adição, relacionando com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.</p> <p>(EF03MA04D04) Utilizar a reta numérica para construção de fatos da subtração, relacionando com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.</p>
				<p>Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com</p>	(EF03MA05) Utilizar diferentes procedimentos	(EF03MA05D01) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental para resolver problemas significativos envolvendo adição com números naturais.

		números naturais: adição e subtração	de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.	<p>(EF03MA05D02) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental para resolver problemas significativos envolvendo subtração com números naturais.</p> <p>(EF03MA05D03) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição com números naturais.</p> <p>(EF03MA05D04) Utilizar diferentes procedimentos de cálculo escrito para resolver problemas significativos envolvendo subtração com números naturais.</p>
		Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades	(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.	<p>(EF03MA06D01) Resolver problemas de adição com significado de juntar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA06D02) Resolver problemas de adição com significado de acrescentar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA06D03) Resolver problemas de adição com significado de completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA06D04) Resolver problemas de subtração com significado de separar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA06D05) Resolver problemas de subtração com significado de retirar utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA06D06) Resolver problemas de subtração com significado de comparar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA06D07) Elaborar problemas de adição com significado de juntar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p>(EF03MA06D08) Elaborar problemas de adição com significado de acrescentar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p>

				(EF03MA06D09) Elaborar problemas de adição com significado de completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
				(EF03MA06D10) Elaborar problemas de subtração com significado de separar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
				(EF03MA06D11) Elaborar problemas de subtração com significado de retirar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
				(EF03MA06D12) Elaborar problemas de subtração com significado de comparar, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
		Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida	(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.	(EF03MA07D01) Resolver problemas de multiplicação por 2 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D02) Resolver problemas de multiplicação por 3 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D03) Resolver problemas de multiplicação por 4 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D04) Resolver problemas de multiplicação por 5 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D05) Resolver problemas de multiplicação por 10 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.

				(EF03MA07D06) Elaborar problemas de multiplicação por 2 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D07) Elaborar problemas de multiplicação por 3 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D08) Elaborar problemas de multiplicação por 4 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D09) Elaborar problemas de multiplicação por 5 com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.
				(EF03MA07D10) Elaborar problemas de multiplicação por 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.	(EF03MA08D01) Resolver problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de repartição equitativa, por meio de estratégias e registros pessoais.
				(EF03MA08D02) Resolver problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.
				(EF03MA08D03) Elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de repartição equitativa, por meio de estratégias e registros pessoais.
				(EF03MA08D04) Elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero ou diferente de zero, com o significado de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.
		Significados de metade, terça parte, quarta parte,	(EF03MA09) Associar o quociente de uma divisão	(EF03MA09D01) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 2, a ideia de metade.

				(EF03MA09D02) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 3, a ideia de terça parte.
		quinta parte e décima parte	com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.	(EF03MA09D03) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 4, a ideia de quarta parte.
				(EF03MA09D04) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 5, a ideia de quinta parte.
				(EF03MA09D05) Associar o quociente de uma divisão com resto zero, de um número natural por 10, a ideia de décima parte.
				(EF03MA12D01) Descrever a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, apresentadas em esboços de trajetos, que incluem mudanças de direção e sentido, a partir de diferentes pontos de referência.
				(EF03MA12D02) Descrever movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, apresentadas em croquis, que incluem mudanças de direção e sentido, a partir de diferentes pontos de referência.
				(EF03MA12D03) Descrever movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, apresentadas em maquetes, que incluem mudanças de direção e sentido, a partir de diferentes pontos de referência.
				(EF03MA12D04) Representar por meio de esboços de trajetos a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
				(EF03MA12D05) Representar utilizando croquis a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
				(EF03MA12D06) Representar utilizando maquetes a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
		Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	(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.	
		Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	(EF03MA13) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.	(EF03MA13D01) Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico, pela análise de suas características.
				(EF03MA13D02) Nomear figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a partir de suas características.

			(EF03MA14) Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.	(EF03MA14D01) Descrever as características das figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones).
				(EF03MA14D02) Relacionar as figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones) com suas planificações.
		Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características	(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.	(EF03MA15D01) Classificar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento).
				(EF03MA15D02) Classificar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus vértices.
		Congruência de figuras geométricas planas	(EF03MA16) Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.	(EF03MA15D03) Comparar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento).
				(EF03MA15D04) Comparar as figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus vértices.
				(EF03MA16D01) Reconhecer figuras geométricas planas congruentes através da sobreposição.
				(EF03MA16D02) Reconhecer figuras geométricas planas congruentes por meio de desenhos em malhas quadriculadas.
				(EF03MA16D03) Reconhecer figuras geométricas planas s congruentes por meio de desenhos em malhas triangulares.
				(EF03MA16D04) Reconhecer figuras geométricas planas congruentes utilizando tecnologias digitais.
GRANDEZAS E		Significado de medida e de unidade de medida	(EF03MA17) Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.	(EF03MA17D01) 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.	(EF03MA18D02) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de tempo. (EF03MA18D03) Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de capacidade.	
		Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	(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.	(EF03MA19D01) Estimar comprimentos utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro), com a exploração de diversos instrumentos de medida.	
				(EF03MA19D02) Medir comprimentos utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro), com a exploração de diversos instrumentos de medida.	
				(EF03MA19D03) Comparar comprimentos utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro), com a exploração de diversos instrumentos de medida.	
	MEDIDAS	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações	(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.	(EF03MA20D01) Estimar capacidade utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro).	
					(EF03MA20D02) Estimar massa utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (quilograma, grama e miligrama).
					(EF03MA20D03) Medir capacidade utilizando as unidades de medida padronizadas litro e mililitro.
					(EF03MA20D04) Medir massa utilizando as unidades de medida padronizadas quilograma, grama e miligrama.
					(EF03MA20D05) Reconhecer as unidades padronizadas de medida de capacidade (litro e mililitro) em rótulos e embalagens, entre outros.
					(EF03MA20D06) Reconhecer as unidades padronizadas de medida de massa (quilograma, grama e miligrama) em rótulos e embalagens, entre outros.
					Comparações de áreas por superposição
		(EF03MA21D02) Comparar visualmente ou por superposição, áreas de figuras planas.			

			planas ou de desenhos.	(EF03MA21D03) Comparar visualmente ou por superposição, áreas 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 uma atividade e sua duração.	(EF03MA22D01) Ler medidas de tempo associadas aos horários de início e término de uma atividade utilizando relógios (digitais e analógicos). (EF03MA22D02) Registrar os horários de início e término de intervalos de tempo de uma atividade, utilizando relógios (digitais e analógicos).
		Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo		(EF03MA22D03) Compreender que os intervalos de tempo são demarcados pela diferença entre os horários de início e término da uma atividade. (EF03MA22D04) Compreender que o intervalo de tempo que compreende uma atividade indica o tempo de 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.	(EF03MA23D01) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos reconhecendo a relação entre hora e minutos. (EF03MA23D02) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos reconhecendo a relação entre minuto e segundos.
		Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	(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.	(EF03MA24D01) Resolver problemas que envolvam a comparação de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. (EF03MA24D02) Resolver problemas que envolvam a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. (EF03MA24D03) Elaborar problemas que envolvam a comparação de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca. (EF03MA24D04) Elaborar problemas que envolvam a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.
	PROB	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano:	(EF03MA25) Identificar, em eventos familiares	(EF03MA25D01) Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis.

		espaço amostral	aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.	(EF03MA25D02) Estimar entre os resultados possíveis de eventos familiares aleatórios os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.
		Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	(EF03MA26) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.	(EF03MA26D01) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada.
	(EF03MA26D02) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em gráficos de barras.			
	(EF03MA26D03) Resolver problemas cujos dados estão apresentados em gráficos de colunas.			
	ABILIDADE E ESTATÍSTICA		(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.	(EF03MA27D01) Ler dados apresentados em tabelas de dupla entrada, 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.
				(EF03MA27D02) Ler dados apresentados em gráficos de barras, 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.
				(EF03MA27D03) Ler dados apresentados em gráficos 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.
				(EF03MA27D04) Interpretar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, 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.
				(EF03MA27D05) Interpretar dados apresentados em gráficos de barras, 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.

				(EF03MA27D06) Interpretar dados apresentados em gráficos 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.
				(EF03MA27D07) Comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, 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.
				(EF03MA27D09) Comparar dados apresentados em gráficos de barras, 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.
				(EF03MA27D10) comparar dados apresentados em gráficos 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.
		Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	(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.	(EF03MA28D01) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos.
				(EF03MA28D02) Organizar em listas, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos.
				(EF03MA28D03) Organizar em tabelas simples, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos.
				(EF03MA28D04) Organizar em tabelas de dupla entrada, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos.
				(EF03MA28D05) Representar em gráficos de colunas simples, com e sem o uso de tecnologias digitais, os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos.
ÁLGER	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas		(EF03MA10) Identificar regularidades em sequências ordenadas de	(EF03MA10D01) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais resultantes de adições sucessivas por um mesmo número.

		recursivas	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.	(EF03MA10D02) Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais resultantes de subtrações sucessivas por um mesmo número. (EF03MA10D03) Descrever uma regra de formação de uma sequência apresentada. (EF03MA10D04) Determinar elementos faltantes em uma sequência, a partir da regra de formação identificada. (EF03MA10D05) Determinar elementos seguintes em uma sequência, a partir da regra de formação identificada.
RA				
		Relação de igualdade	(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.	(EF03MA11D01) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições de dois números naturais que resultem na mesma soma. (EF03MA11D02) Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma diferença.

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

QUADRO 68 - MATEMÁTICA – 4º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRITORES
4º	NÚ	Sistema de numeração	(EF04MA01) Ler, escrever	(EF04MA01D01) Ler números naturais até a ordem de dezenas de milhar.

		decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.	(EF04MA01D02) Escrever números naturais até a ordem de dezenas de milhar. (EF04MA01D03) Ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.
		Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10	(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.	(EF04MA02D01) Mostrar por decomposição que todo número natural pode ser escrito por meio de adições dos valores relativos dos algarismos que os compõe, sendo esses resultantes de multiplicações por potências de dez. (EF04MA02D02) Mostrar por composição que todo número natural pode ser escrito como resultado de adições dos valores relativos dos algarismos que os compõe, sendo esses resultantes de multiplicações por potências de dez.
ANO	MEROS		Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	(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.
		(EF04MA03D02) Resolver problemas envolvendo subtração com números naturais utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.		
		(EF04MA03D03) Elaborar problemas de adição com números naturais que possam ser resolvidos utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.		
		(EF04MA03D04) Elaborar problemas de subtração com números naturais que possam ser resolvidos 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.		(EF04MA04D01) Utilizar as relações entre adição e subtração na realização de cálculos com números naturais. (EF04MA04D02) Utilizar as relações entre multiplicação e divisão na realização de cálculos com números naturais.

		(EF04MA05) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.	(EF04MA05D01) Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	(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.	(EF04MA06D01) Resolver problemas de multiplicação, associado a adição de parcelas iguais, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
			(EF04MA06D02) Resolver problemas de multiplicação, associado a organização retangular, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
			(EF04MA06D03) Resolver problemas de multiplicação, associado a proporcionalidade, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
			(EF04MA06D04) Elaborar problemas de multiplicação, associado a adição de parcelas iguais, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
			(EF04MA06D05) Elaborar problemas de multiplicação, associado a organização retangular, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
			(EF04MA06D06) Elaborar problemas de multiplicação, associado a proporcionalidade, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, 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	(EF04MA07D01) Resolver problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada a ideia de repartição equitativa, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
			(EF04MA07D02) Resolver problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada a ideia de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

				(EF04MA07D03) Elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada a ideia de repartição equitativa, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
			diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.	(EF04MA07D04) Elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, associada a ideia de medida, que permita a utilização de estratégias diversas de resolução, 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.	(EF04MA08D01) Resolver problemas simples de contagem, com o suporte de imagem, 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.
		Problemas de contagem	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.	(EF04MA08D02) Resolver problemas simples de contagem, com o suporte de material manipulável, 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.
		Números racionais: frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100)	(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.	(EF04MA09D01) Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.
		Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	(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	(EF04MA10D01) Reconhecer que o valor posicional se aplica à representação decimal de um número racional. (EF04MA10D02) Reconhecer que a representação decimal de um número racional se organiza pelas regras de agrupamento da base decimal. (EF04MA10D03) Reconhecer a função do zero na representação decimal de um número racional.

			centésimos com a representação do sistema	(EF04MA10D04) Relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.
			(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.	(EF04MA16D01) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
		Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo	(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.	(EF04MA16D02) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de representações como desenhos, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
				(EF04MA16D03) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de mapas, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
				(EF04MA16D04) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de plantas baixas, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
				(EF04MA16D05) Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de 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.
	GEOMETRIA	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características	(EF04MA17) Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.	(EF04MA17D01) Associar prismas a suas planificações.
				(EF04MA17D02) Associar pirâmides a suas planificações.
				(EF04MA17D03) Analisar os atributos de prismas.
				(EF04MA17D04) Analisar os atributos de pirâmides.
				(EF04MA17D05) Nomear prismas a partir dos atributos.
				(EF04MA17D06) Nomear pirâmides a partir dos atributos.
				(EF04MA17D07) Comparar prismas e pirâmides, estabelecendo relações entre as representações espaciais.

				(EF04MA17D08) Comparar prismas e pirâmides, estabelecendo relações entre as representações planas.
		Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e softwares	(EF04MA18) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou softwares de geometria.	(EF04MA18D01) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras.
				(EF04MA18D02) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de esquadros.
		Simetria de reflexão	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.	(EF04MA18D03) Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de softwares de geometria.
				(EF04MA19D01) Reconhecer simetria de reflexão em figuras geométricas planas.
		Simetria de reflexão	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.	(EF04MA19D02) Reconhecer simetria de reflexão em pares de figuras geométricas planas.
				(EF04MA19D03) Utilizar a simetria de reflexão na construção de figuras congruentes com o uso de malhas quadriculadas.
				(EF04MA19D04) Utilizar a simetria de reflexão na construção de figuras congruentes com o uso de softwares de geometria.
	GRANDEZAS E MEDIDAS	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais	(EF04MA20) Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.	(EF04MA20D01) Medir comprimentos (incluindo perímetros) utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
				(EF04MA20D02) Estimar comprimentos (incluindo perímetros) utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
				(EF04MA20D03) Medir massas utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
				(EF04MA20D04) Estimar massas utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
				(EF04MA20D05) Medir capacidades utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
				(EF04MA20D06) Estimar capacidades utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.

		Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	(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.	<p>(EF04MA21D01) Medir áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho.</p> <p>(EF04MA21D02) Comparar áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho.</p> <p>(EF04MA21D03) Estimar áreas de figuras planas desenhadas em malha quadriculada.</p> <p>(EF04MA21D04) Reconhecer que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área, através da comparação entre figuras planas desenhadas em malha quadriculada.</p>
		Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo	(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.	<p>(EF04MA22D01) Ler medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano.</p> <p>(EF04MA22D02) Registrar medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano.</p> <p>(EF04MA22D03) Ler intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos relacionados aos horários de início e término de realização de uma tarefa.</p> <p>(EF04MA22D04) Registrar intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos relacionados aos horários de início e término de realização de uma tarefa.</p> <p>(EF04MA22D05) Ler intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos que indicam a duração de uma tarefa.</p> <p>(EF04MA22D06) Registrar intervalos de tempo expressos em horas, minutos e segundos que indicam a duração de uma tarefa.</p>
		Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um	(EF04MA23) Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de	<p>(EF04MA23D01) Reconhecer temperatura como grandeza.</p> <p>(EF04MA23D02) Reconhecer o grau Celsius como unidade de medida associada a temperatura.</p> <p>(EF04MA23D03) Utilizar o grau Celsius em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior.</p>

			temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em	(EF04MA23D04) Utilizar o grau Celsius em comparações de temperaturas em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.
		dado dia ou em uma semana	(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.	(EF04MA24D01) Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano.
				(EF04MA24D02) Compreender que a variação diária de temperatura é a diferença entre as temperaturas máxima e mínima registrada no dia.
				(EF04MA24D03) Elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura.
				(EF04MA24D04) Utilizar planilhas eletrônicas para registro das variações diárias da temperatura, que resultem em gráficos digitais.
		Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	(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.	(EF04MA25D01) Resolver problemas que envolvam situações de compra e venda, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
				(EF04MA25D02) Resolver problemas que envolvam diferentes formas de pagamento em situações de compra e venda, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
				(EF04MA25D03) Elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
				(EF04MA25D04) Elaborar problemas que envolvam diferentes formas de pagamento em situações de compra e venda, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
PROBABILIDADE E		Análise de chances de eventos aleatórios	(EF04MA26) Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.	(EF04MA26D01) Identificar entre eventos aleatórios cotidianos aqueles que têm maior chance de ocorrência.
				(EF04MA26D02) Reconhecer características de resultados mais prováveis em eventos aleatórios cotidianos, sem utilizar frações.

		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	(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.	(EF04MA27D01) Analisar dados apresentados em tabelas simples, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. (EF04MA27D02) Analisar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. (EF04MA27D03) Analisar dados apresentados em gráficos de colunas, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. (EF04MA27D04) Analisar dados apresentados em gráficos pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento. (EF04MA27D05) Produzir textos com a síntese da análise de dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos.
	ESTATÍSTICA	Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada	(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.	(EF04MA28D01) Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas. (EF04MA28D02) Realizar pesquisa envolvendo variáveis numéricas. (EF04MA28D03) Organizar dados coletados em pesquisas, envolvendo variáveis categóricas e numéricas, por meio de tabelas, com e sem uso de tecnologias digitais. (EF04MA28D04) Organizar dados coletados em pesquisas, envolvendo variáveis categóricas e numéricas, por meio de gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais. (EF04MA28D05) Organizar dados coletados em pesquisas, envolvendo variáveis categóricas e numéricas, por meio de gráficos de colunas agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.
		ÁLGEBRA	(EF04MA11) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.	(EF04MA11D01) Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.
			(EF04MA12) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números	(EF04MA12D01) Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais.

		mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero	naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.	(EF04MA12D02) Identificar as regularidades, por meio de investigações, nas divisões de números naturais por um determinado número que resultam em restos iguais.
		Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	(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.	(EF04MA13D01) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração para aplicá-las na resolução de problemas.
				(EF04MA13D02) Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de multiplicação e de divisão para aplicá-las na resolução de problemas.
		Propriedades da igualdade	(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.	(EF04MA14D01) Reconhecer, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona um mesmo número a cada um desses termos.
				(EF04MA14D02) Reconhecer, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se subtrai um mesmo número a cada um desses termos.
				(EF04MA14D03) Mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona um mesmo número a cada um desses termos.
				(EF04MA14D04) Mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando 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.	(EF04MA15D01) Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

QUADRO 69 - MATEMÁTICA – 5º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIPTORES
5º ANO	NÚMEROS	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	(EF05MA01D01) Ler números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.
				(EF05MA01D02) Escrever números naturais até a ordem das centenas de milhar compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal.
				(EF05MA01D03) Ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.
		Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica	(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.	(EF05MA02D01) Ler números racionais na forma decimal compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e decomposição como recurso.
				(EF05MA02D02) Escrever números racionais na forma decimal compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e decomposição como recurso.
				(EF05MA02D03) Ordenar números racionais na forma decimal compreendendo as principais características do sistema de numeração decimal, utilizando a reta numérica como recurso.
		Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na 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.	(EF05MA03D01) Identificar frações menores e maiores que a unidade, associando-as ao resultado de uma divisão.
				(EF05MA03D02) Identificar frações menores e maiores que a unidade, associando-as à ideia de parte de um todo.
				(EF05MA03D03) Identificar frações menores e maiores que a unidade, utilizando a reta numérica como recurso.
				(EF05MA03D04) Representar frações menores e maiores que a unidade, associando-as ao resultado de uma divisão.

				(EF05MA03D05) Representar frações menores e maiores que a unidade, associando-as à ideia de parte de um todo.
				(EF05MA03D06) Representar frações menores e maiores que a unidade na reta numérica.
			(EF05MA04) Identificar frações equivalentes.	(EF05MA04D01) Identificar frações equivalentes.
Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência			(EF05MA05) Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.	(EF05MA05D01) Comparar números racionais positivos na representação fracionária, relacionando-os a pontos na reta numérica.
				(EF05MA05D02) Comparar números racionais positivos na representação decimal, relacionando-os a pontos na reta numérica.
Cálculo de porcentagens e representação fracionária			(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.	(EF05MA05D03) Ordenar números racionais positivos na representação fracionária, relacionando-os a pontos na reta numérica.
				(EF05MA05D04) Ordenar números racionais positivos na representação decimal, relacionando-os a pontos na reta numérica.
				(EF05MA06D01) Associar a representação 10% à décima parte de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
				(EF05MA06D02) Associar a representação 25% à quarta parte de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
				(EF05MA06D03) Associar a representação 50% à metade de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
				(EF05MA06D04) Associar a representação 75% à três quartos de um inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
				(EF05MA06D05) Associar a representação 100% ao inteiro para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

				(EF05MA07D01) Resolver problemas de adição com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
		Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita	(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.	(EF05MA07D02) Resolver problemas de subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
				(EF05MA07D03) Elaborar problemas de adição com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, que permita estratégias diversas de resolução.
				(EF05MA07D04) Elaborar problemas de subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, que permita estratégias diversas de resolução.
		Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais	(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.	(EF05MA08D01) Resolver problemas de multiplicação com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
				(EF05MA08D02) Resolver problemas de divisão com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
				(EF05MA08D03) Elaborar problemas de multiplicação com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural), que permita estratégias diversas de resolução.
				(EF05MA08D04) Elaborar problemas de divisão com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal é finita (com divisor natural e diferente de zero), que permita estratégias diversas de resolução.
		Problemas de contagem do tipo: "Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os	(EF05MA09) Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo,	(EF05MA09D01) Resolver 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.

		elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”	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.	(EF05MA09D02) Resolver 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 tabelas.
			(EF05MA14) Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas.	(EF05MA09D03) Elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, explorando diagramas de árvore.
				(EF05MA09D04) Elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, explorando tabelas.
				(EF05MA14D01) Utilizar diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas.
	GEOMETRIA	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.	(EF05MA14D02) Compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas.
(EF05MA14D03) Apresentar 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.		(EF05MA15D01) Interpretar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros.		
		(EF05MA15D02) Descrever a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros.		
		(EF05MA15D03) Representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros.		
Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características		(EF05MA16D01) Associar as figuras geométricas espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones).		
	(EF05MA16D02) Analisar os atributos das figuras geométricas especiais (prismas, pirâmides, cilindros e cones).			
	(EF05MA16D03) Nomear as figuras geométricas espaciais (prismas, pirâmides, cilindros e cones) a partir do reconhecimento de seus atributos.			

				(EF05MA16D04) Comparar os atributos das figuras geométricas espaciais (prismas, pirâmides, cilindros e cones).
		Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	(EF05MA17) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.	(EF05MA17D01) Reconhecer polígonos a partir dos seus lados, vértices e ângulos.
				(EF05MA17D02) Comparar polígonos a partir dos seus lados, vértices e ângulos.
				(EF05MA17D03) Nomear polígonos a partir dos seus lados, vértices e ângulos.
				(EF05MA17D04) Desenhar polígonos utilizando material de desenho.
				(EF05MA17D05) Desenhar polígonos utilizando tecnologias digitais.
		Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes	(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.	(EF05MA18D01) Reconhecer a congruência dos ângulos correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas.
				(EF05MA18D02) Reconhecer proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas.
				(EF05MA18D03) Reconhecer a congruência dos ângulos correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução usando tecnologias digitais.
				(EF05MA18D04) Reconhecer proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução usando tecnologias digitais.
	GRANDEZAS E MEDIDAS	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	(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.	(EF05MA19D01) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de comprimento, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D02) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de área, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D03) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de massa, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.

				(EF05MA19D04) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de tempo, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D05) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de temperatura, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D06) Resolver problemas envolvendo medidas da grandeza de capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D07) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de comprimento, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D08) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de área, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D09) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de massa, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D10) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de tempo, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D11) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de temperatura, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
				(EF05MA19D12) Elaborar problemas envolvendo medidas da grandeza de capacidade, que envolvam transformações entre as unidades usuais em contextos socioculturais.
		Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações	(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.	(EF05MA20D01) Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes.
				(EF05MA20D02) Concluir, por meio de investigações, que figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.

		Noção de volume	(EF05MA21) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.	(EF05MA21D01) Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos utilizando, preferencialmente, objetos concretos. (EF05MA21D02) Medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.
		Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios	(EF05MA22) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.	(EF05MA22D01) Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório. (EF05MA22D02) Estimar se os resultados de um experimento aleatório são igualmente prováveis ou não.
	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis	(EF05MA23) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).	(EF05MA23D01) Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).
		Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	(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.	(EF05MA24D01) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. (EF05MA24D02) Interpretar dados estatísticos apresentados em tabelas referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. (EF05MA24D03) Interpretar dados estatísticos apresentados em gráficos de colunas referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito. (EF05MA24D04) Interpretar dados estatísticos apresentados em gráficos de linhas referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito.

				(EF05MA24D05) Produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões sobre 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.
				(EF05MA25D01) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de tabelas, com e sem uso de tecnologias digitais.
			(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	(EF05MA25D02) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de gráficos de colunas, com e sem uso de tecnologias digitais.
				(EF05MA25D03) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de gráficos pictóricos, com e sem uso de tecnologias digitais.
				(EF05MA25D04) Organizar os dados coletados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas, por meio de gráficos de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais.
				(EF05MA25D05) Apresentar texto escrito sobre a finalidade de pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas.
				(EF05MA25D06) Apresentar texto escrito com a síntese dos resultados em pesquisa envolvendo variáveis categóricas ou numéricas.
	ÁLGEBRA	Propriedades da igualdade e noção de equivalência		(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.
			(EF05MA10D02) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao subtrair cada um desses membros por um mesmo número, construindo noção de equivalência.	
			(EF05MA10D03) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao multiplicar cada um desses membros por um mesmo número, construindo noção de equivalência.	

				(EF05MA10D04) Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao dividir cada um desses membros por um mesmo número, construindo 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.	(EF05MA11D01) Resolver 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.	(EF05MA11D02) Elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.
		Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	(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.	(EF05MA12D01) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar.
				(EF05MA12D02) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para alterar as quantidades de ingredientes de receitas.
				(EF05MA12D03) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para ampliar escala em mapas.
				(EF05MA12D04) Resolver problemas de variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas para reduzir escala em mapas.
				(EF05MA13D01) Resolver problemas de partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, de modo que uma seja o dobro da outra, para compreensão da ideia de razão entre as partes.
				(EF05MA13D02) Resolver problemas de partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, de modo que uma seja o dobro da outra, para compreensão da ideia de razão entre cada uma delas e o todo.

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

ANOS FINAIS

QUADRO 70 - MATEMÁTICA – 6º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRITORES
6º ANO	NÚMEROS	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.	(EF06MA01D01) Comparar números naturais.
				(EF06MA01D02) Ordenar números naturais.
				(EF06MA01D03) Ler números naturais.
				(EF06MA01D04) Escrever números naturais.
				(EF06MA01D05) Comparar números racionais de representação decimal finita.
				(EF06MA01D06) Ordenar números racionais de representação decimal finita.
				(EF06MA01D07) Ler números racionais de representação decimal finita.
				(EF06MA01D08) Escrever números racionais de representação decimal finita.
				(EF06MA01D09) Localizar corretamente os números naturais e racionais de representação decimal finita na reta numérica.
			(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração	(EF06MA02D01) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental.

			<p>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</p>	<p>(EF06MA02D02) Destacar semelhanças e diferenças do sistema de numeração decimal com outros sistemas de numeração utilizados ao longo da história.</p>
				<p>(EF06MA02D03) Compreender a base do sistema de numeração decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais.</p>
				<p>(EF06MA02D04) Sistematizar a base do sistema de numeração decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p>
				<p>(EF06MA02D05) Sistematizar o valor posicional do sistema de numeração decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p>
			<p>racionais em sua representação decimal.</p>	<p>(EF06MA02D06) Sistematizar a função do zero no sistema de numeração decimal, utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p>
		<p>Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana</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>	<p>(EF06MA03D01) Resolver problemas que envolvam cálculos (mentais, escritos exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, compreendendo os processos neles envolvidos, com ou sem o uso de calculadora.</p>
				<p>(EF06MA03D02) Elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais, escritos exatos ou aproximados) com números naturais.</p>
		<p>Fluxograma para determinar a paridade de um número natural. Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos</p>	<p>(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).</p>	<p>(EF06MA04D01) Construir algoritmos em sua linguagem natural, ou seja, expressar os comandos como um roteiro a ser seguido na utilização dos números naturais na resolução de problemas simples que explorem suas regularidades.</p>
			<p>(EF06MA05) Classificar números naturais em</p>	<p>(EF06MA05D01) Classificar números naturais em primos a partir da sua caracterização.</p>

			<p>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.</p>	<p>(EF06MA05D02) Classificar números naturais em compostos a partir da sua composição e decomposição.</p> <p>(EF06MA05D03) Estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”.</p> <p>(EF06MA05D04) Estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é divisor de”.</p> <p>(EF06MA05D05) Estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é fator de”.</p> <p>(EF06MA05D06) Estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.</p>
			<p>(EF06MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.</p>	<p>(EF06MA06D01) Resolver problemas que envolvam a ideia de múltiplo.</p> <p>(EF06MA06D02) Resolver problemas que envolvam a ideia de divisor.</p> <p>(EF06MA06D03) Elaborar problemas que envolvam a ideia de múltiplo.</p> <p>(EF06MA06D04) Elaborar problemas que envolvam a ideia de divisor.</p>
		<p>Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações</p>	<p>(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.</p>	<p>(EF06MA07D01) Compreender as frações como partes iguais de um inteiro.</p> <p>(EF06MA07D02) Compreender a relação entre frações e o resultado de uma divisão.</p> <p>(EF06MA07D03) Comparar frações associadas à ideia de partes de inteiros.</p> <p>(EF06MA07D04) Comparar frações por meio do resultado da divisão do numerador pelo denominador.</p> <p>(EF06MA07D05) Ordenar frações associadas à ideia de partes de inteiros.</p> <p>(EF06MA07D06) Ordenar frações associadas ao resultado da divisão do numerador pelo denominador.</p> <p>(EF06MA07D07) Identificar frações equivalentes recorrendo à ideia de partes de inteiros ou resultado de divisões.</p>
			<p>(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais</p>	<p>(EF06MA08D01) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos na forma fracionária.</p>

			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.	<p>(EF06MA08D02) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos na forma decimal.</p> <p>(EF06MA08D03) Estabelecer relações entre os números racionais positivos nas formas fracionária e decimal, passando de uma representação para outra.</p> <p>(EF06MA08D04) Relacionar os números racionais positivos na forma fracionária a pontos na reta numérica.</p> <p>(EF06MA08D05) Relacionar os números racionais positivos na forma decimal a pontos na reta numérica.</p>
			(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.	<p>(EF06MA09D01) Resolver problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem o uso de calculadora.</p> <p>(EF06MA09D02) Elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural.</p>
			(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.	<p>(EF06MA10D01) Resolver problemas que envolvam adição com números racionais positivos na representação fracionária.</p> <p>(EF06MA10D02) Resolver problemas que envolvam subtração com números racionais positivos na representação fracionária.</p> <p>(EF06MA10D03) Elaborar problemas que envolvam adição com números racionais positivos na representação fracionária.</p> <p>(EF06MA10D04) Elaborar problemas que envolvam subtração com números racionais positivos na representação fracionária.</p>
		Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação) 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	<p>(EF06MA11D01) Compreender os fatos básicos da potenciação e da radiciação.</p> <p>(EF06MA11D02) Resolver problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais, por meio de estratégias diversas.</p> <p>(EF06MA11D03) Resolver problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo a potenciação e a radiciação, por meio de estratégias diversas.</p>

			arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.	<p>(EF06MA11D04) Elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo a potenciação e a radiciação, por meio de estratégias diversas.</p> <p>(EF06MA11D05) Elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as diferentes operações.</p> <p>(EF06MA11D06) Utilizar estimativas para verificar a razoabilidade de respostas encontradas na resolução dos problemas, com e sem uso de calculadora.</p> <p>(EF06MA11D07) Utilizar arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas encontradas na resolução dos problemas, com e sem uso de calculadora.</p>
GEOMETRIA	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.	(EF06MA12D01) Fazer estimativas de quantidades.	
			(EF06MA12D02) Aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.	
	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.	(EF06MA13D01) Resolver 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.	
			(EF06MA13D02) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, explorando contextos de educação financeira, entre outros.	
	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.	(EF06MA16D01) Localizar pares ordenados de pontos do 1º quadrante no plano cartesiano.	
			(EF06MA16D02) Associar vértices de um polígono a pares ordenados para localização no 1º quadrante no plano cartesiano.	

				(EF06MA17D01) Resolver problemas que exploram a quantificação do número de vértices de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base.
				(EF06MA17D02) Realizar a quantificação o número de vértices de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base, desenvolvendo a percepção espacial.
				(EF06MA17D03) Resolver problemas que exploram a quantificação do número de faces de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base.
			(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.	(EF06MA17D04) Realizar a quantificação o número de faces de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base, desenvolvendo a percepção espacial.
		Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)		(EF06MA17D05) Resolver problemas que exploram a quantificação do número de arestas de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base.
				(EF06MA17D06) Realizar a quantificação o número de arestas de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base, desenvolvendo a percepção espacial.
				(EF06MA17D07) Estabelecer relações entre o número de vértices de prismas e pirâmides em função do seu polígono da base, para resolver problemas
				(EF06MA17D08) Estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas, para desenvolver percepção espacial.
				(EF06MA17D09) Estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de pirâmides, para desenvolver percepção espacial.
		Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos	(EF06MA18) Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em	(EF06MA18D01) Reconhecer polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.
				(EF06MA18D02) Nomear polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.

				(EF06MA18D03) Comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.
			suas representações no plano como em faces de poliedros.	(EF06MA18D04) Classificar representações de polígonos no plano em regulares e não regulares, considerando seus lados, vértices e ângulos.
				(EF06MA18D05) Classificar os polígonos das faces de poliedros em regulares e não regulares, considerando seus lados, vértices e ângulos.
			(EF06MA19) Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.	(EF06MA19D01) Identificar características dos triângulos em relação às medidas dos lados.
		lados		(EF06MA19D02) Identificar características dos triângulos em relação às medidas 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.	(EF06MA19D03) Classificar os triângulos em relação às medidas dos lados.
				(EF06MA19D04) Classificar os triângulos em relação às medidas dos ângulos.
				(EF06MA20D01) Identificar características dos quadriláteros.
				(EF06MA20D02) Classificar os quadriláteros em relação a lados.
				(EF06MA20D03) Classificar os quadriláteros em relação a ângulos.
				(EF06MA20D04) Reconhecer a inclusão de classes entre os quadriláteros.
				(EF06MA20D05) Reconhecer a intersecção de classes entre os quadriláteros.
		Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas	(EF06MA21) Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.	(EF06MA21D01) Construir figuras geométricas planas semelhantes em situações de ampliação, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.
				(EF06MA21D02) Construir figuras geométricas planas semelhantes em situações de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.
		Construção de retas paralelas e	(EF06MA22) Utilizar instrumentos, como réguas	(EF06MA22D01) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para representações de retas paralelas.

			e esquadros, ou softwares para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros.	(EF06MA22D02) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para representações de retas perpendiculares.
		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.).	(EF06MA22D03) Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou softwares para construção de quadriláteros, entre outros.
				(EF06MA23D01) Construir algoritmos 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.).
GRANDEZAS E MEDIDAS		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.	(EF06MA24D01) Resolver problemas que envolvam a grandeza de comprimento, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
				(EF06MA24D02) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de massa, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
				(EF06MA24D03) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de tempo, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
				(EF06MA24D04) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de temperatura, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
				(EF06MA24D05) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de área (triângulos e retângulos), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.

				(EF06MA24D06) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de capacidade, sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
				(EF06MA24D07) Resolver e elaborar problemas que envolvam a grandeza de 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.
				(EF06MA24D08) Elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares) em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
		Ângulos: noção, usos e medida	(EF06MA25) Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.	(EF06MA25D01) 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.	(EF06MA26D01) 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.	(EF06MA27D01) Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.
		Plantas baixas e vistas aéreas	(EF06MA28) Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.	(EF06MA28D01) Interpretar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.
				(EF06MA28D02) Descrever plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.
				(EF06MA28D03) Desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.

				(EF06MA29D01) Analisar mudanças que ocorrem na medida do perímetro de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados.
			(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.	(EF06MA29D02) Analisar mudanças que ocorrem na medida da área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados.
		Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado		(EF06MA29D03) Descrever mudanças que ocorrem na medida do perímetro de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados.
				(EF06MA29D04) Descrever mudanças que ocorrem na medida da área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados.
				(EF06MA29D05) Compreender que a medida do perímetro é proporcional à medida do lado.
				(EF06MA29D06) Compreender que a medida da área não é proporcional à medida do lado.
PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	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 frequentista)	(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.	(EF06MA30D01) Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual)	
			(EF06MA30D02) Comparar o valor calculado da probabilidade de um evento aleatório, expresso por um número racional (forma fracionária, decimal e percentual) com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.	
	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples)	(EF06MA31) Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos	(EF06MA31D01) Identificar as variáveis em diferentes tipos de gráfico.	
			(EF06MA31D02) Identificar as frequências das variáveis em diferentes tipos de gráfico.	

			constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas)	(EF06MA31D03) Identificar os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) nos diferentes tipos de gráfico.
				(EF06MA32D01) Interpretar situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas.
			(EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais,	(EF06MA32D02) Interpretar situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em diferentes tipos de gráficos.
		ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas	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.	(EF06MA32D03) Resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas.
				(EF06MA32D04) Resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em diferentes tipos de gráficos.
				(EF06MA32D05) Redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, em que os dados são apresentados pela mídia em tabelas e diferentes tipos de gráficos.
		Coleta de dados, organização e registro	(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.	(EF06MA33D01) Planejar pesquisa referente a qualquer prática social escolhida para o estudo, tema de interesse.
		Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações		(EF06MA33D02) Coletar dados de pesquisa referente a prática social escolhida para o estudo, tema de interesse.
				(EF06MA33D03) Registrar as informações colhidas na pesquisa referente a prática social escolhida para o estudo em tabelas, vários tipos de gráficos e texto, utilizando planilhas eletrônicas.
				(EF06MA33D04) Representar as informações colhidas na pesquisa referente a prática social escolhida para o estudo em tabelas, vários tipos de gráficos e texto, utilizando planilhas eletrônicas.

				(EF06MA33D05) Apresentar a interpretação das informações colhidas na pesquisa referente a prática social escolhida para o estudo em tabelas, vários tipos de gráficos e texto, utilizando planilhas eletrônicas.
		Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas	(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.).	(EF06MA34D01) Interpretar fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (como posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).
				(EF06MA34D02) Desenvolver fluxogramas simples, estabelecendo as relações entre os objetos representados (como posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).
ÁLGEBRA	Propriedades da igualdade		(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.	(EF06MA14D01) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar os seus dois membros por um mesmo número.
				(EF06MA14D02) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao subtrair os seus dois membros por um mesmo número.
				(EF06MA14D03) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao multiplicar os seus dois membros por um mesmo número.
				(EF06MA14D04) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao dividir os seus dois membros por um mesmo número.
				(EF06MA14D05) Utilizar a relação de igualdade matemática para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.
	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		(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.	(EF06MA15D01) Resolver problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas.
				(EF06MA15D02) Resolver problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações multiplicativas.
				(EF06MA15D03) Resolver problemas que envolvam a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.
				(EF06MA15D04) Elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas.
				(EF06MA15D05) Elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações multiplicativas.

				(EF06MA15D06) Elaborar problemas que envolvam a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.
--	--	--	--	--

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

QUADRO 71 - MATEMÁTICA – 7º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRITORES
7º ANO	NÚMEROS	Múltiplos e divisores de um número natural	(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.	(EF07MA01D01) Resolver problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor, podendo incluir máximo divisor comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos. (EF07MA01D02) Resolver problemas com números naturais, envolvendo as noções de múltiplo, podendo incluir mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos. (EF07MA01D03) Elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor, podendo incluir máximo divisor comum. (EF07MA01D04) Elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de múltiplo, podendo incluir mínimo múltiplo comum.
		Cálculo de porcentagens e de acréscimos e	(EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como	(EF07MA02D01) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com acréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.

		decréscimos simples	os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.	<p>(EF07MA02D02) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.</p> <p>(EF07MA02D03) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com acréscimos simples, no contexto de educação financeira, entre outros.</p> <p>(EF07MA02D04) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com decréscimos simples, no contexto de educação financeira, entre outros.</p>	
				<p>(EF07MA03D01) Comparar o uso dos números inteiros em contextos históricos.</p> <p>(EF07MA03D02) Comparar números inteiros associando a pontos da reta numérica.</p>	
		Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações	(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>(EF07MA03D03) Ordenar números inteiros em diferentes contextos, explorando diferentes contextos de aplicação.</p> <p>(EF07MA03D04) Ordenar números inteiros associando a pontos da reta numérica.</p> <p>(EF07MA03D05) Utilizar números inteiros em situações que envolvam adição.</p> <p>(EF07MA03D06) Utilizar números inteiros em situações que envolvam subtração.</p>	
			(EF07MA04) Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.	<p>(EF07MA04D01) Resolver problemas que envolvam operações com números inteiros (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação).</p> <p>(EF07MA04D02) Elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação).</p>	
			Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da	(EF07MA05) Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.	(EF07MA05D01) 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.	(EF07MA06D01) 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.	(EF07MA07D01) Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.
				(EF07MA08D01) Comparar frações associadas à ideia de partes de um inteiro.
		divisão, razão e operador	(EF07MA08) Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador.	(EF07MA08D02) Comparar frações a partir do resultado da divisão do numerador pelo denominador.
				(EF07MA08D03) Comparar frações associadas à ideia de razão entre numerador pelo denominador.
				(EF07MA08D04) Comparar frações associadas à ideia de operador.
				(EF07MA08D05) Ordenar frações à ideia de partes de um inteiro.
				(EF07MA08D06) Ordenar frações a partir do resultado da divisão do numerador pelo denominador.
				(EF07MA08D07) Ordenar frações associadas à ideia de razão entre numerador pelo denominador.
				(EF07MA08D08) Ordenar frações associadas à ideia de 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 dela ou três partes de outra grandeza.
			(EF07MA09D02) Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, explorando valores de grandezas diferentes.	
	Números racionais na	(EF07MA10) Comparar e	(EF07MA10D01) Comparar números racionais em diferentes contextos.	

			ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.	(EF07MA10D02) Comparar números racionais associando a pontos da reta numérica.
				(EF07MA10D03) Ordenar números racionais em diferentes contextos.
				(EF07MA10D04) Ordenar números racionais associando a pontos da reta numérica.
				(EF07MA11D01) Compreender a multiplicação de números racionais.
				(EF07MA11D02) Compreender a divisão de números racionais.
				(EF07MA11D03) Compreender a relação entre multiplicação e a divisão de números racionais.
		representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações	(EF07MA11) Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.	(EF07MA11D04) Compreender a relação entre as propriedades operatórias da multiplicação e da divisão.
				(EF07MA11D05) Utilizar a multiplicação de números racionais.
				(EF07MA11D06) Utilizar a divisão de números racionais.
				(EF07MA11D07) Utilizar a relação entre multiplicação e divisão de números racionais.
				(EF07MA11D08) Utilizar a relação entre as propriedades operatórias da multiplicação e da divisão.
			(EF07MA12) Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.	(EF07MA12D01) Resolver problemas que envolvam as operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação).
				(EF07MA12D02) Elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação e divisão, potenciação e radiciação).
	GEOMETRIA	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos	(EF07MA19) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.	(EF07MA19D01) Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.

		em relação aos eixos e à origem	(EF07MA20) Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.	(EF07MA20D01) Reconhecer no plano cartesiano o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem. (EF07MA20D02) Representar no plano cartesiano figuras simétricas em relação aos eixos e à origem.
				(EF07MA21D01) Reconhecer figuras obtidas por simetrias de translação. (EF07MA21D02) Reconhecer figuras obtidas por simetrias de rotação. (EF07MA21D03) Reconhecer figuras obtidas por simetrias de reflexão. (EF07MA21D04) Construir figuras obtidas por simetrias de translação usando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> geometria dinâmica.
		Simetrias de translação, rotação e reflexão	(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.	(EF07MA21D05) Construir figuras obtidas por simetrias de rotação usando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> geometria dinâmica. (EF07MA21D06) Construir figuras obtidas por simetrias de reflexão usando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> geometria dinâmica. (EF07MA21D07) Vincular os estudos de simetrias de translação, rotação e reflexão a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.
		A circunferência como lugar geométrico	(EF07MA22) Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.	(EF07MA22D01) Construir circunferências utilizando compasso. (EF07MA22D02) Reconhecer a circunferência como lugar geométrico, ou seja, conjunto de pontos que obedecem a uma mesma propriedade, todos seus pontos são equidistantes do centro. (EF07MA22D03) Utilizar circunferências para fazer composições artísticas obedecendo suas propriedades. (EF07MA22D04) Resolver problemas que envolvam objetos equidistantes utilizando circunferências e suas propriedades.
		Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	(EF07MA23) Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de softwares de geometria dinâmica.	(EF07MA23D01) 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° .	(EF07MA24D01) Construir triângulos usando régua e compasso.
				(EF07MA24D02) Reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados.
				(EF07MA24D03) Verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180° .
		Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos	(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.	(EF07MA25D01) Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos.
				(EF07MA25D02) Reconhecer as aplicações da rigidez geométrica dos triângulos, 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.	(EF07MA26D01) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.
				(EF07MA26D02) Descrever por meio de um fluxograma um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.
		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.	(EF07MA27D01) Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares sem o uso de fórmulas.
				(EF07MA27D02) 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	(EF07MA28D01) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), sendo conhecida a medida de seu lado.

			regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.	(EF07MA28 D02) Descrever 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.	(EF07MA29D01) Resolver problemas que envolvam medidas de grandezas diversas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.
		Problemas envolvendo medições	(EF07MA29D02) Elaborar problemas que envolvam medidas empíricas de grandezas diversas, inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento.	
	GRANDEZAS E MEDIDAS		(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).	(EF07MA30D01) Resolver problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo unidades de medidas usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).
		Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais	(EF07MA30D02) Elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo unidades de medidas usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).	
		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	(EF07MA31) Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros.	(EF07MA31D01) Estabelecer expressões de cálculo de medida da área de triângulos.
			(EF07MA31D02) Estabelecer expressões de cálculo da medida da área 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.	(EF07MA32D01) Resolver problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, utilizando a equivalência entre áreas.
			(EF07MA32D02) Resolver problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por retângulos, utilizando a equivalência entre áreas.	
		(EF07MA32D03) Resolver problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.		

				(EF07MA32D04) Elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos.
		Medida do comprimento da circunferência	(EF07MA33) Estabelecer o número π como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.	(EF07MA33D01) Estabelecer o número π como a razão entre a medida do comprimento de uma circunferência e o seu diâmetro.
				(EF07MA33D02) Compreender problemas que explorem o número π , relacionando-o a razão encontrada entre a medida do comprimento de uma circunferência e o seu diâmetro.
				(EF07MA33D03) Resolver problemas, inclusive de natureza histórica, que explorem o número π .
	PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	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.	(EF07MA34D01) Planejar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades.
				(EF07MA34D02) Planejar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem estimativas por meio de frequência de ocorrências.
				(EF07MA34D03) Realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades.
				(EF07MA34D04) Realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem 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.	(EF07MA35D01) Compreender o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa realizada em contextos significativos.
				(EF07MA35D02) Calcular o valor da média estatística de uma pesquisa realizada em contextos significativos.
				(EF07MA35D03) Relacionar, intuitivamente, o valor da média estatística de uma pesquisa, realizada em contextos significativos, com a amplitude do conjunto de dados.
		Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e	(EF07MA36) Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar	(EF07MA36D01) Planejar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra.
				(EF07MA36D02) Realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, tanto censitária quanto por amostragem.

		organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação	amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito,	(EF07MA36D03) Interpretar os dados coletados sobre o tema da realidade que está sendo pesquisada.
		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.	(EF07MA36D04) Comunicar a interpretação dos dados por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
				(EF07MA37D01) Interpretar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia.
				(EF07MA37D02) Analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia.
				(EF07MA37D03) Compreender quando é possível ou conveniente a utilização de dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia.
ÁLGEBRA	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.	(EF07MA13D01) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo.
				(EF07MA13D02) Compreender a ideia de incógnita, representada por letra ou símbolo.
				(EF07MA13D03) Expressar relação entre duas grandezas, diferenciando a variável da ideia de incógnita.
				(EF07MA14D01) Classificar sequências em recursivas ou em não recursivas.
				(EF07MA14D02) Reconhecer as regularidades como fundamento do conceito de recursão.
				(EF07MA14D03) Reconhecer que o conceito de recursão está presente na matemática e em áreas como a das artes e da literatura.
		(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.	(EF07MA15D01) 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.	(EF07MA16D01) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.
				(EF07MA17D01) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.
		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.	(EF07MA17D02) Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.
				(EF07MA17D03) Elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.
				(EF07MA17D04) Elaborar problemas que envolvam variação 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.	(EF07MA18D01) Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.
				(EF07MA18D02) Elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

QUADRO 72 - MATEMÁTICA – 8º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRITORES
-----	------------------	-------------------------	-------------	-------------

		Notação científica	(EF08MA01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.	(EF08MA01D01) Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros. (EF08MA01D02) Aplicar cálculos com potências de expoentes inteiros na representação de números em notação científica.
				(EF08MA02D01) Resolver problemas usando a relação entre potenciação e radiciação. (EF08MA02D02) Representar uma raiz como potência de expoente fracionário. (EF08MA02D03) Recorrer a representação de raiz como potência de expoente fracionário na resolução de problemas.
		Potenciação e radiciação	(EF08MA02) Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.	(EF08MA02D04) Elaborar problemas que explorem a relação entre potenciação e radiciação. (EF08MA02D05) Elaborar problemas que explorem situações de representação de uma raiz como potência de expoente fracionário.
8º ANO	NÚMEROS	O princípio multiplicativo da contagem	(EF08MA03) Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.	(EF08MA03D01) Resolver problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo. (EF08MA03D02) Elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.
		Porcentagens	(EF08MA04) Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.	(EF08MA04D01) Resolver problemas que envolvam o cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. (EF08MA04D02) Elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, podendo explorar tecnologias digitais.
		Dízimas periódicas: fração geratriz	(EF08MA05) Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.	(EF08MA05D01) Reconhecer procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica. (EF08MA05D02) Utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.

		Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	(EF08MA14) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.	(EF08MA14D01) Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.
				(EF08MA15D01) Construir polígonos regulares utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica.
			(EF08MA15) Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares.	(EF08MA15D02) Construir ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica.
				(EF08MA15D03) Traçar a bissetriz de diferentes ângulos utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica.
				(EF08MA15D04) Traçar a mediatriz de segmentos de retas utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, sendo o segmento de reta lado ou não de um polígono.
	GEOMETRIA	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares		(EF08MA16D01) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da medida do ângulo central.
			(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.	(EF08MA16D02) Descrever por escrito um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da utilização de esquadros e compasso.
				(EF08MA16D03) Descrever por meio de um fluxograma um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da medida do ângulo central.
				(EF08MA16D04) Descrever por meio de um fluxograma um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área a partir da utilização de esquadros e compasso.
		Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas	(EF08MA17) Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de	(EF08MA17D01) Resolver problemas utilizando o conceito de mediatriz como lugar geométrico, ou seja, aplicar a propriedade em que todos os pontos pertencem a uma reta perpendicular ao ponto médio de um segmento de reta.

			problemas.	(EF08MA17D02) Resolver problemas utilizando o conceito de bissetriz como lugar geométrico, ou seja, aplicar a propriedade em que todos os pontos pertencem a uma reta que divide um ângulo em dois ângulos de mesma medida.
		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.	(EF08MA18D01) Reconhecer figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.
			(EF08MA18D02) 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.	
GRANDEZAS E MEDIDAS	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência		(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.	(EF08MA19D01) Resolver problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas planas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.
				(EF08MA19D02) Elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas planas (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.
	Volume de bloco retangular 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.	(EF08MA20D01) Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico.
				(EF08MA20D02) Reconhecer a relação entre litro e metro cúbico.
				(EF08MA20D03) Resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes a partir das relações entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico.
			(EF08MA21) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.	(EF08MA21D01) Resolver problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.
		(EF08MA21D02) Elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.		

PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA	Princípio multiplicativo da contagem	(EF08MA22) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das	(EF08MA22D01) Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral.
	Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.	(EF08MA22D02) Utilizar o princípio multiplicativo para a construção do espaço amostral de eventos.
			(EF08MA22D03) Reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1 (um).
	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.	(EF08MA23D01) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.
	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.	(EF08MA24D01) 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 com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.	(EF08MA25D01) Obter os valores de medidas de tendência central (média, moda e mediana) de uma pesquisa estatística.
			(EF08MA25D02) Compreender os significados dos valores de medidas de tendência central (média, moda e mediana) no contexto da pesquisa estatística realizada.
			(EF08MA25D03) Relacionar os valores de medidas de tendência central (média, moda e mediana) com a dispersão de dados, indicada pela amplitude dos dados da pesquisa estatística realizada.
	Pesquisas censitária ou amostral Planejamento e	(EF08MA26) Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou	(EF08MA26D01) Selecionar razões de diferentes naturezas (física, ética ou econômica) que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias.

			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).	(EF08MA26D02) Reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).
				(EF08MA26D03) Compreender como ocorre os diferentes modos de seleção da amostra (amostra casual simples, sistemática e estratificada).
		execução de pesquisa amostral	(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.	(EF08MA27D01) Planejar pesquisa amostral, selecionando a técnica de amostragem adequada ao tipo de fenômeno em estudo. (EF08MA27D02) Executar a pesquisa amostral planejada.
				(EF08MA27D03) Escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados coletados na pesquisa.
				(EF08MA27D04) Destacar, a partir da representação do conjunto de dados da pesquisa, as medidas de tendência central (média, moda e mediana).
				(EF08MA27D05) Destacar, a partir da representação do conjunto de dados da pesquisa, qual a amplitude dos dados.
				(EF08MA27D06) Destacar as conclusões possíveis sobre o tema pesquisado, a partir da representação do conjunto de dados da pesquisa, da amplitude dos dados e das medidas de tendência central verificadas.
	ÁLGEBRA	Valor numérico de expressões algébricas	(EF08MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.	(EF08MA06D01) Resolver problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações. (EF08MA06D02) Elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas através da utilização das propriedades das operações.
		Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	(EF08MA07) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.	(EF08MA07D01) Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.
		Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e	(EF08MA08) Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto	(EF08MA08D01) Resolver problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas.

		representação no plano cartesiano	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.	(EF08MA08D02) Elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas. (EF08MA08D03) Interpretar problemas representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas utilizando o plano cartesiano como recurso.
		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 $ax^2 = b$.	(EF08MA09D01) Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$, com e sem uso de tecnologias. (EF08MA09D02) 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.	(EF08MA10D01) Identificar a regularidade de uma sequência numérica não recursiva.
				(EF08MA10D02) Identificar a regularidade de uma sequência figural não recursiva.
				(EF08MA10D03) Construir um algoritmo, por meio de um fluxograma, que permita indicar os números seguintes de uma sequência numérica não recursiva.
				(EF08MA10D04) Construir um algoritmo, por meio de um fluxograma, que permita indicar as figuras seguintes de uma sequência figural não recursiva.
		Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente	(EF08MA11) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.	(EF08MA11D01) Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva.
				(EF08MA11D02) Construir um algoritmo, por meio de um fluxograma, que permita indicar os números seguintes de uma sequência numérica recursiva.
		Variação de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente	(EF08MA12) Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou	(EF08MA12D01) Identificar a natureza da variação de duas grandezas diretamente proporcionais.
				(EF08MA12D02) Identificar a natureza da variação de duas grandezas inversamente proporcionais.

				(EF08MA12D03) Identificar a natureza da variação de duas grandezas não proporcionais.
				(EF08MA12D04) Expressar a relação existente entre duas grandezas inversamente proporcionais por meio de uma sentença algébrica.
				(EF08MA12D05) Expressar a relação existente entre duas grandezas diretamente proporcionais por meio de uma sentença algébrica.
			não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.	(EF08MA12D06) Expressar a relação existente entre duas grandezas não proporcionais por meio de uma sentença algébrica.
				(EF08MA12D07) Representar no plano cartesiano a sentença algébrica que expressa a relação entre duas grandezas diretamente proporcionais.
		proporcionais ou não proporcionais	(EF08MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.	(EF08MA12D08) Representar no plano cartesiano a sentença algébrica que expressa a relação entre duas grandezas inversamente proporcionais.
				(EF08MA12D09) Representar no plano cartesiano a sentença algébrica que expressa a relação entre duas grandezas não proporcionais.
				(EF08MA13D01) Resolver problemas que envolvam grandezas diretamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.
				(EF08MA13D02) Resolver problemas que envolvam grandezas inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.
				(EF08MA13D03) Elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente proporcionais.
				(EF08MA13D04) Elaborar problemas que envolvam grandezas inversamente proporcionais.

Fonte: BNCC (2018) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

QUADRO 73 - MATEMÁTICA – 9º ANO

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	DESCRIPTORES
			(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).	(EF09MA01D01) 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).
9º ANO	NÚMEROS	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta	(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.	(EF09MA02D01) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica.
		Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica	(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	(EF09MA03D01) Efetuar cálculos com números reais.
		Potências com expoentes negativos e fracionários	(EF09MA04) Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.	(EF09MA04D01) Resolver problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.
		Números reais: notação científica e problemas	(EF09MA05) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de	(EF09MA05D01) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.
		Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos		

		percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.	(EF09MA05D02) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos, em contextos da educação financeira. (EF09MA05D03) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, como a determinação das taxas percentuais no contexto da educação financeira, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais.
	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	(EF09MA10) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.	(EF09MA10D01) Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.
GEOMETRIA	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo	(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.	(EF09MA11D01) Resolver problemas a partir do comprimento dos arcos de uma circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica. (EF09MA11D02) Resolver problemas a partir da medida dos ângulos centrais de uma circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica. (EF09MA11D03) Resolver problemas a partir da medida dos ângulos inscritos em uma circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica. (EF09MA11D04) Resolver problemas por meio das relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, também com o uso de softwares de geometria dinâmica
	Semelhança de triângulos	(EF09MA12) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.	(EF09MA12D01) Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.
	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração	(EF09MA13) Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos.	(EF09MA13D01) Demonstrar as relações métricas do triângulo retângulo utilizando a semelhança de triângulos. (EF09MA13D02) Demonstrar as relações do Teorema de Pitágoras com as mediadas dos lados do triângulo retângulo.

			(EF09MA14) Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.	(EF09MA14D01) Resolver problemas de aplicação do Teorema de Pitágoras.
		Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações		(EF09MA14D02) Resolver problemas de aplicação das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.
				(EF09MA14D03) Elaborar problemas de aplicação do Teorema de Pitágoras.
				(EF09MA14D04) Elaborar problemas de aplicação das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.
				(EF09MA15D01) Descrever um algoritmo por escrito, para a construção com régua e compasso, de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida.
		Polígonos regulares	(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.	(EF09MA15D02) Descrever um algoritmo por escrito, para a construção utilizando softwares, de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida.
				(EF09MA15D03) Descrever um algoritmo por meio de um fluxograma, para a construção com régua e compasso, de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida.
				(EF09MA15D04) Descrever um algoritmo por meio de um fluxograma, para a construção utilizando softwares, de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida.
		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.	(EF09MA16D01) Determinar o ponto médio de um segmento de reta localizado sobre um plano cartesiano, dadas as coordenadas de seus pontos extremos, sem o uso de fórmulas.
				(EF09MA16D02) Determinar a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas.
				(EF09MA16D03) Utilizar os conhecimentos de ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer sobre um plano cartesiano para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras geométricas planas construídas no plano.
		Vistas ortogonais de figuras espaciais	(EF09MA17) Reconhecer vistas ortogonais de figuras	(EF09MA17D01) Reconhecer vistas ortogonais de figuras geométricas espaciais.

			espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.	(EF09MA17D02) Aplicar o conhecimento de vistas ortogonais de figuras geométricas espaciais para desenhar objetos em perspectiva.
				(EF09MA18D01) Reconhecer unidades usadas para expressar medidas muito grandes, tais como distância entre planetas e sistemas solares, entre outros.
		Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas	(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.	(EF09MA18D02) Reconhecer unidades usadas para expressar medidas muito pequenas, tais como o tamanho de vírus ou de células, entre outros.
		Unidades de medida utilizadas na informática		(EF09MA18D03) Reconhecer unidades usadas para expressar medidas de capacidade de armazenamento de computadores.
GRANDEZAS E MEDIDAS		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.	(EF09MA18D04) Empregar adequadamente unidades usadas para expressar medidas muito grandes.
				(EF09MA18D05) Empregar adequadamente unidades usadas para expressar medidas muito pequenas.
				(EF09MA18D06) Empregar adequadamente unidades usadas para expressar medidas de capacidade de armazenamento de computadores.
				(EF09MA19D01) Resolver problemas que envolvam medidas de volumes de prismas, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.
				(EF09MA19D02) Resolver problemas que envolvam medidas de volumes de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.
				(EF09MA19D03) Elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos em situações cotidianas.
PROBABILIDADE	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes	(EF09MA20) Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a		(EF09MA20D01) Reconhecer eventos independentes em experimentos aleatórios.
				(EF09MA20D02) Reconhecer eventos dependentes em experimentos aleatórios.

			probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.	(EF09MA20D03) Calcular a probabilidade da ocorrência de eventos independentes em experimentos aleatórios. (EF09MA20D04) Calcular a probabilidade da ocorrência de eventos dependentes em experimentos aleatórios.
		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 propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.	(EF09MA21D01) Identificar, em gráficos divulgados pela mídia, possíveis erros em seus elementos ou ausência de informações importantes que podem induzir a interpretações equivocadas. (EF09MA21D02) Analisar o que induziu à erros de leituras em gráficos divulgados pela mídia, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.
DADE E ESTATÍSTICA		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.	(EF09MA22D01) Escolher o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas) para apresentar um determinado conjunto de dados. (EF09MA22D02) Construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas) para apresentar um determinado conjunto de dados, com ou sem uso de planilhas eletrônicas. (EF09MA22D03) Destacar no gráfico escolhido, para apresentar um determinado conjunto de dados, aspectos como as medidas de tendência central (média, moda e mediana).
			(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.	(EF09MA23D01) Planejar pesquisa amostral envolvendo algum tema da realidade social. (EF09MA23D02) Executar pesquisa amostral envolvendo o tema da realidade social escolhido. (EF09MA23D03) Comunicar os resultados de pesquisa amostral realizada, por meio de relatório que contenha a avaliação de medidas de tendência central, a amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

		Funções: representações numérica, algébrica e gráfica	(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.	(EF09MA06D01) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis. (EF09MA06D02) Compreender as representações numéricas de funções. (EF09MA06D03) Compreender as representações algébricas de funções. (EF09MA06D04) Compreender as representações gráficas de funções. (EF09MA06D05) Utilizar o conceito de função para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.
	ÁLGEBRA	Razão entre grandezas de espécies diferentes	(EF09MA07) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.	(EF09MA07D01) Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.
		Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais	(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.	(EF09MA08D01) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam escalas, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. (EF09MA08D02) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam divisão em partes proporcionais, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. (EF09MA08D03) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. (EF09MA08D04) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam escalas, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas. (EF09MA08D05) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam divisão em partes proporcionais, em contextos socioculturais,

				ambientais e de outras áreas.
				(EF09MA08D06) Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.
				(EF09MA08D07) Elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta entre duas ou mais grandezas em situações que envolvam escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.
				(EF09MA08D08) Elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade inversa entre duas ou mais grandezas, em situações que envolvam escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.
		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 polinomiais do 2º grau.	(EF09MA09D01) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis.
				(EF09MA09D02) Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau, utilizando os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis.
				(EF09MA09D03) Elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.

Fonte: BNCC (2017) e encontro dos professores envolvidos no processo formativo promovido pela AMAVI/SENAC (2019).

11.1 AVALIAÇÃO: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS FACILITADORAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Prof. Ma. Carla Peres Souza⁴⁸

Refletir sobre o processo avaliativo em Educação Matemática tornar-se fundamental no momento em que se discute a implementação da BNCC (2017). A Base desafia o professor quando prevê o desenvolvimento de competências, a partir de uma rede complexa relacionada à formação integral do estudante, levando em conta aspectos constituintes do sujeito e sua interação com o mundo a partir dos conhecimentos científicos previstos para cada ano de escolaridade. Desse modo, a fragmentação a muito encontrada nos processos escolares é questionada. Especificamente para área relacionada à Educação Matemática, observa-se o entrelaçamento de seus diversos objetos de conhecimento entre si e com conhecimentos outros, pertinentes a outras áreas de conhecimento, as quais se apoiam no pensamento matemático e seus modos de representação simbólica para organização, registro e compreensão.

A linguagem matemática trabalhada na escola e os conceitos a ela relacionados agora são expressos em habilidades, que se tornam o foco do trabalho pedagógico diário, fonte para os planejamentos e ações didáticas, devendo ser avaliados continuamente para proporcionar aos estudantes vivências pedagógicas significativas. Promover o desenvolvimento de habilidades em matemática, como as previstas na BNCC (2017), provoca o redimensionamento de práticas avaliativas, revelando a necessidade, de fato, de serem formativas, promovendo reflexões tanto pelo professor quanto pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem em Educação Matemática. As mudanças necessárias para o desenvolvimento de tal proposta em tornam-se um grande desafio, Nacarato (2010, p. 10) justifica essa situação, explicando que

48 Consultora já referenciada neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

[...] a escola sempre foi marcada pela tradição de práticas avaliativas pautadas na mensuração do desempenho e da disciplinarização do estudante. Não há como negar que a avaliação ocorre em dois planos: o formal – técnicas e procedimentos, como provas e trabalhos que o professor utiliza para gerar uma nota ao final do período – e o informal – os juízos de valor que, diretamente, influenciam nas decisões finais do professor sobre a nota a ser atribuída ao estudante. Talvez seja pela subjetividade e pelas relações de poder que envolvem as práticas avaliativas que pouco se tem publicado sobre o tema na área de Educação Matemática.

O desejo de mudanças nas práticas avaliativas está presente nos discursos e documentos norteadores da Educação, inclusive na Proposta Curricular dos municípios que integram a AMAVI (2016). No entanto, muitos professores que ensinam matemática ainda se sentem inseguros quando desafiados a mudar o modo de avaliar, adotar outros instrumentos e discutir o processo observado sobre cada estudante que atende. A prática de avaliação em blocos, desconsiderando a diversidade de dimensões do pensamento humano, é comum nas aulas de matemática (LINS, 1999).

Para desencadear essa transformação torna-se importante refletir sobre algumas questões, como segue. Existe estudante com zero de conhecimento matemático? Quando um instrumento avaliativo é elaborado, o que daquela habilidade explorada se quer perceber? Apenas a representação simbólica já nos diz o que o estudante sabe sobre o objeto de conhecimento trabalhado? Como avaliar conhecimento e atribuir “nota” sem limitar-se a contar acertos e erros numa prova? Como avaliar processo? Como promover a autoavaliação? Como fazer com que a avaliação não seja um instrumento de categorização e passe a ser uma possibilidade formativa, que auxilie na aprendizagem? Será que eu, professor, tenho segurança na avaliação que faço de cada um de meus estudantes? Aquela “nota” ou “conceito” atribuído expressa o que devia estar claro para mim em relação ao conhecimento que meu estudante possui? Avalio cada estudante individualmente? Sei o que cada um deles precisa avançar para desenvolver a habilidade prevista no meu planejamento?

Essas são perguntas que todo professor que ensina matemática deveria minimamente conseguir responder. Tal reflexão mexe com a história estudantil dos professores, desde os primeiros anos de escola

até a graduação. Muitos nunca virão esse tipo de avaliação, outros buscam encontrar modos de promover mudanças, no entanto, por vezes, incompreendidos sentem-se inseguros em trilhar caminhos que parecem tão diversos.

A BNCC (2017), junto a Base do Território Catarinense (2019), veio desafiar todos os professores a pensar em termos de habilidades, tendo de desenvolver propostas de ensino, que a partir da avaliação, possam ser replanejadas, de modo a resgatar ou desenvolver aspectos fundamentais para alcançar a habilidade desejada.

A Proposta Curricular da AMAVI (2016), que embasa essa elaboração, traz uma série de discussões importantes acerca do processo avaliativo, evocando as concepções presentes no movimento contemporâneo de Educação Matemática. Nele se propõe a compreensão de que o processo de avaliação da aprendizagem vai muito além de observar os estudantes, suas realizações e produções, vai muito além de testá-los e aplicar atividades, trabalhos ou provas. Defende que o estudante deve ter participação consciente e ativa no processo, tornando-se corresponsável, compreendendo seu papel na qualificação de sua aprendizagem, ou seja, tornar-se “um estudante consciente, atuante, capaz de se autoavaliar e de tomar decisões em seu próprio benefício, que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (MUNIZ, 2010, p. 24).

Dessa forma, o professor deve promover e mediar reflexões avaliativas durante todo o processo, envolvendo estudantes, pais e comunidade escolar. A análise coletiva do processo e conhecimentos adquiridos pode gerar mudanças na postura do professor e do estudante, além de favorecer a autonomia e protagonismo estudantil. Nessa perspectiva, os critérios de avaliação devem ser claros, discutidos e explicitados coletivamente, abrindo espaço para que os estudantes possam se posicionar e participar do registro, para que tomem “consciência da relevância de seu papel na escola, com responsabilidade, com compromisso, com envolvimento, com ação e reação”. (MUNIZ, 2010, p. 25). O processo avaliativo deve incorporar os objetivos de se aprender matemática e proporcionar a compreensão da

função dessa área para formação humana. Tal proposição vai ao encontro das competências específicas para a área da matemática na Educação Básica, previstas na BNCC (2017).

Assim, surge a necessidade de redimensionar metodologias, os tipos de registros e instrumentos avaliativos, além dos critérios de avaliação, a partir das habilidades previstas para cada ano de escolaridade.

11.1.1 Reflexões sobre as habilidades e suas influências sobre os atos de planejar e avaliar

Na BNCC (2017), o Componente Curricular Matemática apresenta uma série de habilidades que devem nortear as propostas de ensino, além da avaliação dos processos e do desenvolvimento dos estudantes. Quando se acessa tais habilidades, percebe-se uma complexidade em sua composição, o que dificulta, muitas vezes, a percepção dos professores acerca do que deve ser observado durante o processo, principalmente no estabelecimento dos critérios de avaliação. Notadamente, uma única habilidade pertinente a um único objeto de conhecimento da matemática, não raras vezes, apresenta diversas dimensões de um mesmo conceito, além de distintas indicações contextuais e metodológicas que devem ser exploradas de modo associado. Tal observação revela a necessidade do desdobramento de cada habilidade prevista, facilitando a elaboração dos objetivos para os planejamentos do ensino e dos critérios de avaliação da aprendizagem, o que pode elucidar o que se pretende observar durante as ações pedagógicas.

Com esse intuito, é que na atualização da Proposta Curricular da Educação Básica (AMAVI, 2020) houve a reorganização dos conhecimentos matemáticos em que os objetos de conhecimentos, assim como na BNCC (2018), apresentam as habilidades previstas para cada ano de escolaridade. Essas, por sua vez, foram desdobradas, de modo minimizar a complexidade observada. Os parâmetros de tal elaboração foram resultantes das discussões realizadas juntos aos

professores representantes dos municípios de abrangência da AMAVI, durante os anos de 2019 e 2020.

Os desdobramentos das habilidades buscam apresentar unidimensionalidade, deixando claro qual conceito, contexto e metodologia devem ser observados naquele momento. Assim, os professores que ensinam matemática, sejam nos anos iniciais ou finais, tem a possibilidade de traçar estratégias pedagógicas e estabelecer critérios de avaliação passíveis de mensuração, a partir de indícios referentes à dimensão conceitual em foco. A amplitude das habilidades originárias resultou em diversos desdobramentos para cada uma. Isso não significa que deva-se apenas entender o desenvolvimento do estudante a partir uma única dimensão, mas possibilita avaliar, dentro de tudo que está previsto em cada habilidade, o que cada estudante já se apropriou e o que precisa ser retomado no replanejamento, permitindo avançar no que está previsto no currículo.

Além disso, estabelecer pontualmente o que se precisa alcançar, possibilita ao professor elaborar instrumentos de registro avaliativo, que lhe permita observar individualmente os estudantes. Indicar o que cada um alcançou e promover a autoavaliação a partir de aspectos pontuais, em que o próprio estudante seja capaz de observar e reconhecer o que já consegue realizar e o que precisa ser revisitado.

No registro avaliativo torna-se necessário haver indicativos, relacionados aos critérios de avaliação, que permitam reconhecer os diferentes aspectos dos conhecimentos matemáticos que estão sendo trabalhados, como: a compreensão conceitual; a utilização adequada do pensamento matemático relacionado em situações diversas; e o domínio do código de representação simbólica formal da linguagem matemática. Atendendo ao que está previsto na Proposta Curricular da AMAVI (2016), que é promover o Numeramento, englobando:

[...] pensar matematicamente sobre as situações. Para pensar matematicamente, precisamos conhecer os sistemas matemáticos de representação que utilizamos como ferramentas. Estes sistemas devem ter sentido, ou seja, devem estar relacionados às situações nas quais podem ser usados. E precisamos ser capazes de entender a lógica destas situações, as invariáveis, para que possamos escolher as formas apropriadas de matemática. Desse modo, não é suficiente aprender procedimentos; é necessário transformar esses

procedimentos em ferramentas de pensamento. (NUNES; BRYANT, 1997, p. 31).

Todos esses aspectos envolvem diferentes análises do desenvolvimento dos estudantes, conseguir verificar qual deles está fragilizado no processo, ou os estudantes apresentam maiores dificuldades, pode possibilitar redimensionar as propostas pedagógicas para alcançar uma amplitude muito maior de estudantes. O processo avaliativo assume, de fato, o papel de diagnosticar o que é preciso empreender esforços para promover o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos estudantes e alcançar as competências esperadas. Portanto, a avaliação é um instrumento de qualificação das propostas de ensino e desenvolvimento do estudante, pela qualificação de sua participação nos processos que contribuem para a sua aprendizagem.

Compreender que no ensino da matemática escolar devem ser valorizados, explorados e avaliados esses diferentes aspectos do conhecimento matemático e do desenvolvimento humano possibilitam vislumbrar instrumentos de avaliação outros, como debates, rodas de conversa, pesquisa e exposição de resultados, experimentações, elaboração de registros, argumentação e demonstração de processos, enfim, instrumentos muito mais valorosos que provas pontuais que pouco revelam do processo.

O papel do ensino de matemática na Educação Básica, no desenvolvimento das competências previstas na BNCC (2017), é promover essa visão mais ampla dos conhecimentos dessa área, compreendido como imprescindíveis para o mundo contemporâneo, mas que se desenvolveu a partir de necessidades humanas históricas. Desse modo, todo processo pedagógico, que vai do planejamento da proposta pelo professor, passando por sua execução e avaliação junto aos estudantes deve promover tais reflexões. Para tanto, torna-se imprescindível redimensionar as práticas ainda encontradas na escola, como já aponta D'Ambrósio (1986), há mais de três décadas.

Muitos professores em atuação vivenciaram essa matemática, muitas vezes desconectada, na escola ou foram formados na academia nessa perspectiva. O desafio de superar a cristalização dessa proposta descontextualizada e generalista, que distanciou a matemática escolar

da matemática da vida cotidiana dos estudantes, ainda hoje continua. Por esse motivo, na discussão aqui levantada os professores que ensinam matemática nos diferentes anos escolares da Educação Básica são provocados a elaborar seus planejamentos e decidir metodologias a partir das habilidades que pretende avaliar e dos critérios de avaliação estabelecidos. Saber o que se quer alcançar, o que se quer desenvolver com os estudantes, o que se espera deles, é que deveria ser o ponto de partida para elaboração dos planejamentos e escolha das propostas metodológicas.

11.1.2 O desdobramento das habilidades para promover a unidimensionalidade

A seguir será ilustrado, para reflexão, como ocorreu o desdobramento das habilidades em eixos unidimensionais, que tem como objetivo auxiliar no processo de planejamento e avaliação.

Vejamos uma situação, no caso do 5º ano escolar do Ensino Fundamental, na Unidade Temática denominada **Geometria**. Dentre os vários Objetos de Conhecimento a serem trabalhados, destaca-se nesse exemplo o seguinte: *Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica.*

Tal Objeto, nesse ano de escolaridade, relaciona-se a duas Habilidade (ressalta-se que há Objetos relacionados a apenas uma e outros à diversas habilidades para o mesmo ano escolar), sendo uma delas: *(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.*

É possível perceber a presença de vários verbos e contextos diferentes, que influenciam nos encaminhamentos metodológicos. As questões levantadas são: Como avaliar tudo isso ao mesmo tempo? Se

não separar tal elaboração em pontos específicos, como perceber quando uma habilidade não for alcançada plenamente? Como definir o que está fragilizado no processo e precisa ser retomado? Como indicar o que cada estudante sabe ou não sabe de tudo que está previsto nessa habilidade?

A partir disso, a unidimensionalidade dos pontos para avaliação torna-se fundamental, gerando as chamadas Habilidades Desdobradas que são as habilidades com descritores, como segue:

- ✓ (EF05MA15D01) *Interpretar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros.*
- ✓ (EF05MA15D02) *Descrever a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros.*
- ✓ (EF05MA15D03) *Representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção, de sentido e giros.*

Tal elaboração permite estabelecer critérios de avaliação capazes de nortear o olhar do professor e embasar na elaboração de instrumentos e registros avaliativos. Além disso, a unidimensionalidade fornece aos estudantes a percepção do que de fato precisam se apropriar do conhecimento matemático, permitindo a compreensão do contexto de ensino a que são submetidos e gerando potencial para assumirem o protagonismo nos processos escolares nas aulas de matemática.

12. O ESTUDO DAS CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Prof. Me. Ilton Agostini Júnior⁴⁹ (2016)

Prof. Dr. Marcelo D'Aquino Rosa⁵⁰ (2020)

O direito à educação está consagrado na Constituição brasileira (1988) como um direito social visando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como tal, é dever do Estado, da família e da sociedade assegurá-lo de forma indistinta. Portanto, entende-se que ela transpassa a individualidade e caracteriza-se como um bem comum.

Neste cenário, a construção compartilhada de uma proposta curricular que dialogue com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2016), posteriormente, a BNCC consolidada de 2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) de forma contextualizada, considerando as múltiplas especificidades da região do Alto Vale do

49 Graduado em ciências biológicas pela universidade do planalto catarinense (2007). Especialista em gestão ambiental pela Faculdade Capivari (2007). Mestre em manejo de solo Pela Universidade Do Estado De Santa Catarina (2012). Doutorando em ciência do solo pela Universidade Do Estado De Santa Catarina; Policial Militar do Estado de Santa Catarina desde 2004, lotado na 1ª Cia do 2º batalhão de Polícia Militar Ambiental - Lages; professor do Serviço Nacional De Aprendizagem Comercial (SENAC/Lages desde 2007) em cursos técnicos e de graduação. Integrante do Programa Conexão Educacional do SENAC/SC. Professor da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPPAL, desde 2012. Professor no programa de pós-graduação (lato sensu) pelo Instituto Educar Brasil, desde 2011. Possui experiência em crimes e impactos ambientais, educação ambiental e gestão ambiental. Possui premiações como orientador em projetos de cunho socioambiental a nível regional e estadual.

50 Professor integrante do Programa Conexão Educacional do Senac/SC, ministrante de formações junto anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Universidade Federal de Santa Catarina (núcleo Universidade Aberta do Brasil – UAB) e Instituto Federal de Santa Catarina (docente da área de Formação de Formadores – Centro de Referência e Formação em Educação a Distância – Cerfead). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (2019) – Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Bacharel e licenciado em Ciências Biológicas (2010) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professor de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental, Biologia para o Ensino Médio e formador de professores em nível superior.

Itajaí, requer cautela e comprometimento nas discussões sobre a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza no ensino fundamental. Por isso, alguns paradigmas educacionais merecem ser superados, a fim de provocar uma mudança de concepção do próprio ensino das Ciências que seja convergente com as inovações requeridas na contemporaneidade.

Em pleno século XXI é complexo argumentar a favor do ensino das Ciências Naturais no ensino fundamental, especialmente, quando se considera que expressiva proporção dos conhecimentos constituintes do *corpus* do conhecimento científico atual foram produzidos durante a segunda metade do século XX e que, a grande maioria dos cientistas que se dedicaram à pesquisa durante a história do homem, tiveram ascensão no mesmo período (WEISSMANN, 1993), dando a falsa impressão de esgotamento dos conhecimentos de ciências.

Considerando o fato de a sociedade contemporânea ser caracterizada pelo uso e busca intensiva do conhecimento nas mais variadas atividades humanas, fruto da revolução tecnológica que se acentuou a partir da segunda metade do século passado através das mudanças na metodologia do ensino de ciências nas últimas cinco décadas foram percebidas.

Parece haver consenso entre os educadores de Ciências que a lista de conhecimentos a ser trabalhada no ensino fundamental está definida, uma vez que, esta abordagem contempla os diferentes aspectos conceituais das ciências naturais, conhecidos até agora. Entretanto, o que se questiona é a metodologia de como são abordados os temas, sendo em muitos casos descontextualizados e isolados, não contribuindo satisfatoriamente para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes numa perspectiva cidadã.

Esta maneira isolada de abordagem das ciências naturais nas escolas - algumas delas - gera uma sensação de inutilidade dos conhecimentos por parte dos estudantes, pois, não estabelece relações com as outras áreas do conhecimento e com a realidade sociocultural dos estudantes. Esta situação precisa ser (re)pensada e certamente ocorrerão resistências, já que, obrigará os professores a sair de uma

zona de conforto e buscar novas alternativas didáticas que resolvam este dilema educacional.

As ciências da natureza estão inseridas diretamente na cultura e no modo de vida das pessoas, na busca por desvendar os mistérios da vida, das relações ecológicas, da biosfera, dos ciclos naturais, passando pela cadeia produtiva industrial e outros tantos, que permitem conjecturar sobre a origem de tudo e todos. Estes fenômenos fazem parte do cotidiano dos estudantes e devem ser considerados em sala de aula.

Registra-se que inúmeras pesquisas comprovaram que os estudantes possuem um esquema de conhecimentos prévios e não chegam desprovidos em uma nova situação escolar (DRIVER *et al.*, 1985; HIERREZUELO & MONTERO, 1988; LLORENS, 1992; POZO *et al.*, 1991; GIORDAN & DE VECCHI, 1987). Sustenta-se que os conhecimentos prévios constituem sistemas de interpretação e de leitura a partir dos quais os estudantes conferem significado às situações de aprendizagem escolar (COLL, 1987; DRIVER *et al.*, 1989).

Neste contexto, alguns pontos merecem ser analisados e discutidos conjuntamente entre os educadores – pedagogos, professores e gestores-, cada qual auxiliando na sua área de concentração, apontando os desafios e oportunidades decorrentes das concepções que serão trabalhadas no ensino fundamental, atentando-se para as peculiaridades de cada rede de ensino dos municípios que pertencem à AMAVI.

Para uma abordagem diferenciada em relação ao ensino das ciências naturais é preciso ter um olhar sistêmico, abrangente e contextualizado que faça deste estudo uma extensão das relações e situações que os estudantes vivenciam todos os dias e permita que eles sejam capazes de enfrentá-las, mediante a análise e interpretação, por meio dos modelos conceituais e também dos procedimentos próprios adotados no estudo da ciência.

De acordo com Fumagalli (1993), diferentes linhas permitem justificar a educação de ciências no ensino fundamental, sendo que três considerações merecem destaque:

- O direito dos estudantes de aprender ciências;
- O dever social e obrigatório da escola fundamental como sistema escolar de distribuir conhecimentos científicos ao conjunto da população; e
- O valor social do conhecimento científico.

Segundo Malafai & Rodrigues (2008), o direito dos estudantes de aprender ciências se deve à psicologia cognitiva. Certamente, refere-se ao fato de ter dado aos profissionais da educação as informações sobre o modo como os estudantes, em seus diferentes percursos geracionais, constroem conhecimentos e compreendem o mundo. Assim, não ensinar Ciências nas primeiras idades, invocando uma suposta incapacidade intelectual das crianças, é uma forma de discriminá-las como sujeitos sociais.

Os autores ainda comentam sobre outros dois aspectos, conforme argumentam:

A escola de ensino fundamental e a distribuição social de conhecimento científico: essa outra linha de argumentação tem como base o papel social atribuído à escola enquanto sistema escolar de ensino. No contexto atual, e devido ao marcante caráter assistencial que a educação brasileira assume, mais do que nunca é necessário fazer recolocação crítica do papel social do ensino escolar; o valor social do conhecimento científico: partindo de uma avaliação positiva do conhecimento científico, pode-se entender assim como Fourez (1987), que tal conhecimento pode possibilitar uma participação ativa e com senso crítico numa sociedade como a atual, na qual o fato científico está na base de grande parte das opções pessoais que a prática social exige (MALAFAI & RODRIGUES 2008).

Considerando-se que a educação é uma “aprendizagem que leva à integração social ou ao ajustamento social” (MAIA, 1998), é claramente perceptível que tal objetivo não é atingido se nos restringirmos a proporcionar apenas o acúmulo de informações e conhecimentos, tirados dos livros, o que qualquer um que saiba ler pode fazer (MALAFAI & RODRIGUES, 2008).

Conforme análise de Viecheneski e Carletto (2013), as crianças pequenas, inseridas nos primeiros anos da escolarização,

possuem uma enorme curiosidade e desejo de compreender o mundo a sua volta. Ao observá-las e ouvi-las, pode-se facilmente evidenciar suas explicações sobre os fenômenos do cotidiano, e nessas tentativas, suas hipóteses e maneiras peculiares de explicar os acontecimentos do seu meio. Na mesma linha de raciocínio Viecheneski & Carletto (2013), argumentam:

Nesse contexto, entende-se que cabe ao professor dos anos iniciais, incentivar o espírito investigativo e a curiosidade epistemológica dos alunos, estimulando-os a levantar novas suposições, a questionar, confrontar ideias e construir, gradualmente, conceitos científicos acerca dos fenômenos naturais, dos seres vivos e das inter-relações entre o ser humano, o meio ambiente e as tecnologias. O ensino de ciências, nesse sentido, assume um papel significativo na formação do cidadão, e remete ao professor o desafio de promover a ação pedagógica a partir de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, ou, dito de outro modo, desenvolver uma prática centrada na articulação dos conhecimentos das diversas áreas entre si, e entre essas e o mundo dos alunos (VIECHENESKI & CARLETTO, 2013).

Neste sentido, qual é o entendimento da ciência que queremos consolidar? É preciso estimular discussões sobre os procedimentos a serem adotados para sua efetivação, promovendo a formação continuada dos professores de todas as redes de ensino e capacitação dos gestores educacionais, a fim de mobilizar diferentes conhecimentos na concretização de seu trabalho, seja ele técnico ou docente, melhorando sobremaneira o planejamento de propostas e projetos didáticos a serem realizadas no âmbito escolar e, paralelamente a isto, é importante refletir sobre o processo avaliativo.

A participação e a discussão dos profissionais da educação na organização de suas ações, reconhecendo as mudanças que vem acontecendo na consciência e identidade profissional dos educadores, oferece a eles a oportunidade de serem sujeitos ativos do processo e corresponsáveis pelos resultados. Esse reconhecimento agrega na proposta o conhecimento técnico, a cultura local, a formação profissional, a diversidade, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação, bem como, os valores e a cultura escolar e docente, a

organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito, direito este do estudante e do professor.

Assim, o objetivo principal é consagrar os estudantes como protagonistas do processo, por isso, é necessário planejar atividades específicas para cada grupo geracional de estudantes, adequando a cada perfil, algo não tão simples. É um processo que demanda tempo e análise profunda por parte do professor, pois, ele poderá traçar parâmetros gerais a serem trabalhados, entretanto, o processo será permeado por situações e conhecimentos não previstos. Neste caso, descarta-se o cenário de improvisação, pelo contrário, promovem-se espaços educativos abertos de reconstrução do conhecimento propícios para o desenvolvimento das inter-relações possíveis.

Como referem Marques e Dallepiane (2002), cada vez mais o professor se torna indispensável e dele se exigem competências específicas para dar conta da complexidade que é o trabalhar com o conhecimento e com os mais diferentes sujeitos que interagem no ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, o ensino de ciências pode contribuir para que os estudantes sejam inseridos em uma nova cultura - a cultura científica - que lhes possibilitará ver e compreender o mundo com maior criticidade e com conhecimentos para discernir, julgar e fazer escolhas conscientes em seu cotidiano, com vistas a uma melhor qualidade de vida. Entende-se que esse processo, aqui denominado de “alfabetização científica”, é uma construção que se prolonga por toda a vida, contudo, ressalta-se que seu desenvolvimento é fundamental desde a fase inicial da escolarização (LORENZETTI & DELIZOICOV, 2001; CHASSOT, 2001; TENREIRO-VIEIRA & VIEIRA, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem Ciências como uma elaboração humana para a compreensão do mundo (BRASIL, 1998). Seus procedimentos podem estimular uma postura reflexiva e investigativa sobre os fenômenos da natureza e de como a sociedade nela intervém, utilizando seus recursos e criando uma nova realidade social e tecnológica, cuidando ao fazer analogias da transposição

didática do conhecimento científico para os conhecimentos populares. (VASCONCELOS & SOUTO, 2003; CHEVARD, 1998). Assim,

Em consonância com os debates contemporâneos, os PCNs reforçam a urgência do abandono de práticas pedagógicas tradicionais, alicerçadas na memorização e fragmentação dos conhecimentos, e defendem uma proposta de ensino de ciências contextualizada e interdisciplinar, que favoreça a aquisição de conhecimentos e capacidades necessárias ao exercício da cidadania. Em vista disso, os PCN (Brasil, 1997) propõem que os conteúdos de ciências sejam trabalhados a partir da problematização de temas socialmente relevantes que permitam abordar a ciência e a tecnologia, abarcando as intrincadas relações entre estas e os aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais (Bettencourt et al, 2014).

Na tabela abaixo, Bettencourt et al, (2014) trazem uma comparação entre uma abordagem tradicional ao ensino das Ciências e uma abordagem voltada a Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS).

QUADRO 74 - CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

Abordagem tradicional	Abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)
Levantamento dos principais conceitos encontrados nos manuais escolares	Identificação de problemas com interesse ou impacto local e/ou pessoal
Implementação de atividades propostas no manual da disciplina	Uso de recursos locais (humanos e materiais) para localizar informação e resolver problemas
Os estudantes compilam, passivamente, a informação fornecida pelo professor e pelos livros	Os estudantes estão ativamente envolvidos na procura de informação
Centraliza em informação considerada importante para os estudantes	Centraliza no impacto pessoal, recorrendo à criatividade dos estudantes
Os conteúdos científicos são vistos como a informação incluída e explanada nos manuais escolares e nas exposições do professor	Os conteúdos científicos não são considerados como algo que existe apenas para que os estudantes os aprendam
Os estudantes concentram a sua aprendizagem nos problemas propostos pelo professor e pelos livros	Os estudantes tornam-se conscientes da sua cidadania à medida que tentam resolver assuntos/problemas que identificaram

A aprendizagem de ciência ocorre na sala de aula simplesmente porque faz parte do currículo escolar	Os estudantes veem o papel da ciência numa determinada instituição e numa comunidade específica
As aulas de ciências centram-se no conhecimento previamente construído	As aulas de ciências centram-se no conhecimento previamente construído ou estabelecer conexão com os conhecimentos atuais.
Há pouca preocupação com o uso dos conteúdos científicos para além do desempenho nos testes e fora da sala de aula	Os estudantes são encorajados a desfrutar e a experimentar conhecimentos científicos

Fonte: Adaptado de Bettencourt *et al* (2014).

Outro ponto delicado a ser trabalhado com os estudantes, refere-se aos temas transversais. Muitos aspectos sociais poderiam ser facilmente abordados como temas transversais para as atividades escolares, porém, os critérios estabelecidos pelos PCN levaram em conta: a urgência social; a abrangência nacional; a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; e o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social. Neste contexto, os temas transversais sugeridos para serem trabalhados nas atividades escolares são: ética; pluralidade cultural; meio ambiente; saúde; orientação sexual; e temas locais. De acordo com Bachelard, (2001), devemos criar rupturas ao conhecimento prévio dos estudantes. Entretanto, na nova concepção do ensino de ciência natural, é essencial que os saberes populares sejam considerados e não sofram rupturas abruptas, mas serem transportados e direcionados na busca do conhecimento científico estabelecido.

Assim sendo, os currículos de ciências não podem continuar a ser vistos apenas pela ótica de uma listagem de conteúdos que necessitam ser transmitidos. Para além das preocupações óbvias com aspectos relativos aos conhecimentos científicos, é necessário que as metodologias usadas para a operacionalização do currículo envolvam situações-problema, resolução de problemas, jogos de simulação e debates sobre temas controversos (BETTENCOURT *et al*, 2014). De acordo com Lopes (2004), Membiela (2001), Marques e Rebelo (2005),

e Yager e Tamir (1993), todas estas estratégias concorrem para um entendimento de Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS) do ensino e aprendizagem das Ciências.

Estes esclarecimentos são importantes para alinhar a proposta curricular das redes municipais pertencentes à AMAVI com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atendendo ao Plano Nacional de Educação, uma vez que as avaliações externas e os livros didáticos serão norteados pelas suas diretrizes e objetivos. No mesmo sentido, a respectiva proposta curricular está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Referente à BNCC é oportuno destacar que seu objetivo é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - e Ensino Médio, capazes de garantir aos sujeitos da educação básica o direito à educação (BNCC, 2015):

Segundo (BNCC, 2015) os componentes curriculares da área de conhecimento Ciências da Natureza devem possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. Isso exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares, superando o tratamento fragmentado, ao articular saberes dos componentes da área, bem como da área Ciências da Natureza com outras.

Considerando a multidimensionalidade formativa, a Base Nacional Comum Curricular propõe uma organização dos conhecimentos das Ciências da Natureza em eixos que possam estruturar o currículo e possibilitar a articulação entre componentes curriculares. Logo, o ensino de ciências da natureza foi norteadado pelos quatro eixos estruturantes listados na Base Nacional Comum Curricular em 2016 a seguir:

- **Conhecimento conceitual das Ciências da Natureza** – São enfatizados os conteúdos conceituais específicos de cada componente curricular. Os conteúdos conceituais poderão ser propostos no currículo a partir de estudos sobre fenômenos,

- processos e situações que suscitam o domínio de conhecimentos científicos para a sua compreensão.
- **Contextualização histórica, social e cultural das Ciências da Natureza** – São tratadas as relações entre conteúdos conceituais das Ciências da Natureza e o desenvolvimento histórico da ciência e da tecnologia, devendo apontar para estudos de temas de relevância social, a partir dos quais articulações entre diferentes áreas poderão ser feitas.
 - **Processos e práticas de investigação em Ciências da Natureza** – Enfatiza a dimensão do saber fazer, proporcionando aos estudantes uma aproximação com os modos de produção do conhecimento científico, propondo estudos sobre processos de construção de modelos científicos, práticas de investigação científica adequadas ao contexto escolar e o uso de tecnologias, considerando as especificidades de cada região.
 - **Linguagens das Ciências da Natureza** – Ressalta a importância do domínio das linguagens específicas das Ciências da Natureza e das múltiplas linguagens envolvidas na comunicação e na divulgação do conhecimento científico.

O planejamento criterioso das habilidades é essencial para estabelecer uma abordagem expressiva e contínua no ensino de ciências da natureza. Neste cenário, esta proposta norteia-se pela BNCC, no que tange uma organização a partir dos objetos de conhecimento e vivências essenciais para os estudos das Ciências no Ensino Fundamental.

Estes buscam contribuir com o desenvolvimento das competências gerais e das 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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 324)

As competências estão alinhadas às Unidades Temáticas e se estruturam em três unidades: 1. Matéria e Energia; 2. Vida e Evolução; 3. Terra e Universo. Essa nova estruturação das Unidades temáticas deve ser repetida a cada ano, uma vez que para cada uma delas foi estruturado um conjunto de habilidades que se ampliam ao longo do tempo.

Assim, a BNCC apresenta as especificidades de cada uma dessas unidades temáticas de forma bastante ampla, as quais não deve estruturar uma sequência rígida e obrigatória, mas flexível, reflexiva e que amplie a visão do estudante. Como, sinteticamente podemos considerar:

1. **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. Envolvem-se os 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 na identificação do uso de materiais em diferentes ambientes e épocas e sua relação com a sociedade e a tecnologia. [...] 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.
2. **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. [...] 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.

3. 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. (Adaptado de BRASIL, 2017, p. 323-328).

Essa atualização garantiu equilíbrio entre os conhecimentos clássicos do componente que tinha enfoque maior em Biologia nos anos iniciais e Física e Química nos anos finais.

Com essa nova estruturação, garantem-se a aplicabilidade efetiva das habilidades que levarão ao desenvolvimento pleno das competências específicas desse componente.

A ideia da estrutura espiral, com essa repetição de eixos a cada ano garante a progressão da aprendizagem na estrutura das habilidades propostas. O intuito é o de facilitar a compreensão dos conceitos e ampliar, gradativamente, a complexidade ano a ano.

Assim, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza, como a própria BNCC estabelece, tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, envolvendo no estudante a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), e também transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.

O ensino de ciências tem como finalidade 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, apresenta um olhar articulado de diversos campos do saber, os quais buscam, justamente, assegurar 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.

Para que esse processo ocorra, é de suma importância estimular e apoiar o estudante no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dessas investigações.

A BNCC (2017) destaca ainda que:

Isso não significa realizar atividades seguindo, necessariamente, um conjunto de etapas pré-definidas, 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. (BRASIL, 2017, p. 320)

Após esse trabalho, as atualizações da BNCC (2017) apresentaram as unidades temáticas e outros elementos consolidados. Com base nisso, realizou-se uma reorganização dos quadros, articulando a elaboração dos docentes com as habilidades da base. Por isso, os quadros a seguir apresentam as unidades temáticas e estabelecem uma relação entre o trabalho realizado pelos professores da rede de ensino dos municípios da AMAVI e os propostos pela Base Comum Curricular (BNCC). Os objetos do conhecimento indicados a seguir, foram estruturados a partir da elaboração inicial com as habilidades já presentes na base.

ANOS INICIAIS

QUADRO 75 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 1º ANO

Unidade Temática ⁵¹	OBJETOS DO CONHECIMENTO	Habilidades ⁵²
MATÉRIA E ENERGIA	Característica dos materiais	<p>(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.</p> <p>Agrupar os materiais de uso cotidiano de acordo com suas características.</p> <p>Reconhecer que a sociedade utiliza conhecimentos sobre materiais produzidos pela ciência e pela tecnologia.</p> <p>Construir quadros que mostram agrupamentos de materiais de acordo com suas características.</p>
VIDA E EVOLUÇÃO	Corpo humano Respeito à diversidade	<p>Reconhecer a importância do descarte adequado de lixo doméstico, relacionando-o a cuidados com a saúde.</p> <p>Observar e classificar os diferentes tipos de resíduos produzidos pela escola.</p> <p>(EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar</p>

51 A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

52 As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

		<p>suas funções.</p> <p>(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.</p> <p>Compreender que se interage com o meio em que se vive por meio dos sentidos.</p> <p>Reconhecer que as sensações das interações do cotidiano são diferentes entre indivíduos.</p> <p>(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p> <p>Reconhecer que nossa mobilidade e nossa capacidade de utilizar os cinco sentidos dependem das nossas condições físicas e de saúde.</p>
TERRA E UNIVERSO	Escalas de Tempo	<p>(EF01CI05) Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.</p> <p>Desenvolver a percepção de como o planeta Terra e demais planetas transcrevem seus ciclos dentro do sistema solar, e este dentro da galáxia e universo.</p> <p>(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.</p> <p>Relacionar o dia e a noite com os diversos tipos de atividades sociais e pessoais.</p>

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

QUADRO 76 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 2º ANO

Unidade Temática ⁵³	OBJETOS DO CONHECIMENTO	Habilidades e Descritores ⁵⁴ (BNCC + Currículo local AMAVI)
		(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.
MATÉRIA E ENERGIA	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	(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.). Observar que as condições do meio alteram as características dos materiais. (EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).
VIDA E EVOLUÇÃO	Seres vivos no ambiente Plantas	(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

⁵³ A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

⁵⁴ As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

		<p>relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.</p> <p>(EF02CI05) Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</p> <p>(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada.</p>
		<p>Compreender a importância para a saúde de uma alimentação saudável e de higiene pessoal.</p> <p>Questionar hábitos alimentares e atividades físicas, relacionando-os à saúde.</p>
		<p>Buscar informações sobre produção e conservação de alimentos e a importância da qualidade dos alimentos para a saúde.</p>
TERRA E UNIVERSO	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	<p>(EF02CI07) Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p>Compreender o movimento do Sol, utilizando diferentes pontos de referência: introdução aos pontos cardeais.</p> <p>(EF02CI08) Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).</p>

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

QUADRO 77 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 3º ANO

Unidade Temática ⁵⁵	Objetos de Conhecimento	Habilidades ⁵⁶
MATÉRIA E ENERGIA	<p>Produção de som</p> <p>Efeitos da luz nos materiais</p> <p>Saúde auditiva e visual</p>	<p>(EF03CI01) Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno.</p> <p>(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).</p> <p>(EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.</p> <p>Perceber o vento como ar em movimento.</p> <p>Reconhecer danos decorrentes das ventanias.</p> <p>Construir e utilizar objetos e brinquedos que dependem da movimentação do ar.</p>
VIDA E	Características e desenvolvimento dos animais	(EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.)

55 A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

56 As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

<p>EVOLUÇÃO</p>		<p>dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p>(EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p>(EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p> <p>Entender as fases de desenvolvimento dos principais grupos de seres vivos.</p> <p>Investigar e reconhecer características de determinados animais em relação a seu papel no ambiente e a fases de seu desenvolvimento.</p>
<p>TERRA E UNIVERSO</p>	<p>Características da Terra</p> <p>Observação do céu</p> <p>Uso do solo</p>	<p>(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.).</p> <p>(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.</p> <p>(EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p>(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.</p> <p>Reconhecer em diferentes ambientes os recursos naturais disponíveis e o uso que se faz deles.</p> <p>Compreender a noção de hidrosfera, atmosfera e litosfera.</p>

Compreender o ciclo da água na natureza e sua importância para a vida na Terra.

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

QUADRO 78 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 4º ANO

Unidade Temática ⁵⁷	Objetos de Conhecimento	Habilidades ⁵⁸
MATÉRIA E ENERGIA	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	(EF04CI01) Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição. Reconhecer que os materiais se apresentam na natureza nos estados sólido, líquido e gasoso, que podem mudar de estado de acordo com a temperatura em que se encontram, percebendo as implicações dessas mudanças na vida diária. Investigar, realizando experimentos e observações de fenômenos naturais, a mudança de estado físico de materiais, levantando questões e elaborando hipóteses sobre possíveis mudanças. (EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).

⁵⁷ A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

⁵⁸ As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

		(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.).
		Compreender o processo da fotossíntese, através de representação simplificada e classificar os seres em relação ao tipo de alimento (autótrofo ou heterótrofo). (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.
VIDA E EVOLUÇÃO	Cadeias alimentares simples Microrganismos	Reconhecer aspectos de diferentes cadeias alimentares e a importância dessas cadeias para o equilíbrio ecológico. (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. Investigar sobre as principais doenças passíveis de serem prevenidas por vacinas e como elas foram desenvolvidas. Coletar, tratar e divulgar dados relativos a doenças – profilaxia e tratamento – e vacinas.

TERRA E UNIVERSO	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	(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. Reconhecer que o movimento da Lua é cíclico e que pode ser usado para marcar a passagem do tempo.
---------------------	--	--

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

QUADRO 79 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 5º ANO

Unidade Temática ⁵⁹	Objetos de Conhecimento	Habilidades ⁶⁰
MATÉRIA E ENERGIA	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente	(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

⁵⁹ A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

⁶⁰ As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

	Reciclagem	<p>etc.), entre outras.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.</p> <p>Reconhecer e caracterizar fontes de energia luminosa e de energia térmica, identificando semelhanças e diferenças nos seus processos de produção.</p> <p>Compreender a relação entre diferentes contextos sociais e culturais e as respectivas formas de utilização da energia.</p> <p>(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.</p>
VIDA E EVOLUÇÃO	<p>Nutrição do organismo</p> <p>Hábitos alimentares</p> <p>Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório</p>	<p>(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.</p> <p>Reconhecer os principais processos metabólicos e a relação alimento/respiração.</p> <p>(EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a</p>

		<p>eliminação dos resíduos produzidos.</p> <p>Entender como os seres obtêm energia para sua sobrevivência e desenvolvimento.</p> <p>(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.</p> <p>(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.).</p>
		<p>Compreender a necessidade de energia luminosa para que se possa enxergar e o motivo pelo qual são vistas as diferentes cores.</p> <p>Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.</p>
TERRA E UNIVERSO	<p>Constelações e mapas celestes</p> <p>Movimento de rotação da Terra</p> <p>Periodicidade das fases da Lua</p> <p>Instrumentos óticos</p>	<p>(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.</p> <p>(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.</p> <p>(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.</p> <p>Compreender as diferentes formas da Lua ao longo de seu ciclo mensal.</p> <p>(EF05CI13) Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens</p>

(máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

ANOS FINAIS

QUADRO 80 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 6º ANO

Unidade Temática ⁶¹	Objetos de Conhecimento	Habilidades ⁶²
MATÉRIA E ENERGIA	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais Materiais sintéticos Transformações químicas	(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

⁶¹ A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

⁶² As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

		<p>identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).</p> <p>(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.</p> <p>Buscar informações sobre processos e técnicas metalúrgicas ao longo da história da humanidade.</p>
<p>VIDA E EVOLUÇÃO</p>	<p>Célula como unidade da vida</p> <p>Interação entre os sistemas locomotor e nervoso</p> <p>Lentes corretivas</p>	<p>(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.</p> <p>Compreender a importância da microscopia para o estudo de microrganismos.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF06CI09) Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.</p> <p>(EF06CI09) Conhecer as principais características dos seres</p>

		vivos, compreendendo sua reprodução e desenvolvimento. (EF06CI10) Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.
	Forma, estrutura e movimentos 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.
TERRA E UNIVERSO		Compreender a interdependência do ciclo de rochas com a tectônica de placas. (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.

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

QUADRO 81 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 7º ANO

Unidade Temática ⁶³	Objetos do Conhecimento	Habilidades ⁶⁴
MATÉRIA E ENERGIA	Máquinas simples Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra História dos combustíveis e das máquinas térmicas	(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. Caracterizar uma substância por meio das propriedades físicas: densidade, ponto de ebulição, ponto de fusão e solubilidade. (EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços,

⁶³ A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

⁶⁴ As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

		<p>questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.</p> <p>(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).</p>
<p>VIDA E EVOLUÇÃO</p>	<p>Diversidade de ecossistemas</p> <p>Fenômenos naturais e impactos ambientais</p> <p>Programas e indicadores de saúde pública</p>	<p>(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.</p> <p>Compreender as interações que ocorrem entre as comunidades e as populações em diferentes espécies.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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</p>

		<p>manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.</p> <p>(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.</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>	<p>(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i>) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.</p> <p>(EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.</p> <p>Compreender e prevenir os riscos naturais de fenômenos devastadores como terremotos, <i>tsunamis</i>, vulcanismo, escorregamentos e inundações.</p>
TERRA E UNIVERSO		

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

QUADRO 82 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 8º ANO

Unidade Temática ⁶⁵	Objetos do Conhecimento	Habilidades ⁶⁶
MATÉRIA E ENERGIA	<p>Fontes e tipos de energia</p> <p>Transformação de energia</p> <p>Cálculo de consumo de energia elétrica</p> <p>Circuitos elétricos</p> <p>Uso consciente de energia elétrica</p>	<p>(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.</p> <p>(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.</p> <p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas</p>

⁶⁵ A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

⁶⁶ As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

		semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.
	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos. Entender como os hormônios regulam e promovem o equilíbrio do funcionamento do corpo. (EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.
VIDA E EVOLUÇÃO		Mostrar os componentes e o funcionamento dos sistemas genitais masculino e feminino. Compreender as mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais ocorridas no processo da puberdade. (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).
TERRA E UNIVERSO	Sistema Sol, Terra e Lua Clima	(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. Compreender a Terra como corpo cósmico, sua forma

arredondada e atração gravitacional.

(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.

Compreender que diferentes culturas formulam cosmovisões distintas.

(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.

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

QUADRO 83 - CIÊNCIAS DA NATUREZA DO 9º ANO

Unidade Temática ⁶⁷	Objetos de Conhecimento	Habilidades ⁶⁸
MATÉRIA E ENERGIA	Aspectos quantitativos das transformações químicas Estrutura da matéria Radiações e suas aplicações na saúde	<p>(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.</p> <p>(EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.</p> <p>Realizar experimentos que determinem densidade, solubilidade, pontos de fusão e de ebulição, visando identificar materiais e caracterizar substâncias.</p> <p>(EF09CI03) Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.</p> <p>(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.</p> <p>(EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.</p> <p>(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.</p>

67 A Unidade Temática apresentada nesta proposta curricular refere-se às Unidades de Conhecimento presentes na versão anterior da AMAVI, que foram estabelecidas antes da última versão da BNCC.

68 As Habilidades da BNCC (2017), em uma atualização da proposta curricular para as escolas dos Municípios vinculados a AMAVI, em relação à última versão do documento (2016) foram acrescentadas habilidades específicas do primeiro trabalho realizado que se manteve, estas não estão com código da BNCC.

		(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.).
	Hereditariedade Ideias evolucionistas Preservação da biodiversidade	(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.
VIDA E EVOLUÇÃO		Compreender o significado de simetria bilateral e reconhecer essa característica na maioria dos animais e em máquinas que voam ou se locomovem, ressaltando-se a relação com o equilíbrio. (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.

	<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>	<p>(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).</p> <p>(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.).</p> <p>Compreender implicações do uso de produtos pelos seres humanos que interferem na atmosfera e na vida terrestre.</p>
<p>TERRA E UNIVERSO</p>		<p>Investigar as principais implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>

Fonte: BNCC adaptada e professores da AMAVI (2016; 2020).

Os temas transversais propostos pelos professores da rede de ensino dos municípios da AMAVI foram:

QUADRO 84 - TEMAS TRANSVERSAIS PARA CIÊNCIAS DA NATUREZA POR ANOS

Temas	Anos								
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°
Ética	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pluralidade cultural	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Meio Ambiente	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Saúde	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Orientação sexual					X	X	X	X	X
Diversidade cultural indígena (José Boiteux; Barragem Norte; impacto ambiental)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Alimentação – em parceria com o PNAE (alimentação, hábitos alimentares regionais)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reserva Nacional de Araucária – Vitor Meireles	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aterro Sanitário – Trombudo Central	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Usina Salto Pilão - Ibirama	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Professores da AMAVI (2016).

Compete a todos os atores envolvidos no ensino de ciências da natureza, comprometimento com um processo de ensino e aprendizagem de qualidade social e contextualizado com a sociedade contemporânea, de conhecimento científico e tecnológico, a missão de preparar os estudantes para interagirem e se situarem em diversos ambientes ao longo da vida, com uma formação crítica que seja capaz de discernir uma concepção de conhecimento científico em diferentes espaços, tempos, contexto histórico e suas interferências nas esferas ambientais, culturais, éticas e sociais aliada ao uso das tecnologias.

12.1 AVALIAÇÃO NO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA INVESTIGAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ, SC

Marcelo D'Aquino Rosa⁶⁹

O presente relato aborda a temática da avaliação pelo viés do professor-formador em um curso de formação continuada de docentes da Educação Básica da área de Ciências da Natureza. Foram participantes do projeto professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental da região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina.

As formações ocorridas no município de Rio do Sul, nas datas de 24 e 25 de outubro de 2019 e 03 e 04 de fevereiro de 2020, envolveram dezenas de docentes. Ao longo do percurso formativo, os professores evidenciaram, inicialmente concepções de avaliação voltadas para a noção de um instrumento avaliativo (prova, trabalho, relatório, seminários, entre outros), enquanto concepções mais amplas do processo só foram manifestadas após o curso e a formação desenvolvidas.

Tomando como base as perspectivas de avaliação de teóricos como Cipriano Luckesi (1992) e Phillipe Perrenoud (1998), foram abordadas noções de avaliação enquanto método contínuo e processual de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Trabalhando-se com o referencial teórico da Análise de Conteúdo, analisaram-se as respostas dos professores a uma tempestade de ideias referente à temática avaliação, onde cada participante

69 Consultor já referenciado neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

deveria expressar sua concepção sobre o termo em apenas uma palavra. Por fim, acredita-se que algumas concepções iniciais foram rompidas e/ou modificadas, pois os professores manifestaram ideias diferentes após um ciclo de planejamento coletivo e integrado entre os pares, conduzido pelo professor-formador, visando ampliar o conceito de avaliação entre o grupo.

Neste sentido, iniciamos pelo termo “avaliação”, percebendo que o mesmo pode representar diferentes concepções no campo educacional, uma característica conhecida como polissemia – a possibilidade de uma palavra possuir diferentes significados, todos com validade. Por esta razão, é importante que os professores da Educação Básica tenham discussões de cunho epistemológico em relação ao significado do termo ao longo de espaços e momentos formativos.

Teóricos como Cipriano Luckesi (1992) e Phillippe Perrenoud (1998) são dois dos autores que discutiram esta temática justamente pelo viés da amplitude do termo, apresentando diferentes concepções e modelos de avaliação. Para o primeiro, uma importante distinção é feita ao se distinguir as noções de avaliação enquanto processo ou prova, duas diferentes concepções tomadas comumente como sinônimos, de acordo com o quadro a seguir:

QUADRO 85 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE PROVA E SUAS DIFERENÇAS.

AVALIAÇÃO	PROVA
PROCESSUAL	PONTUAL
CONTÍNUA	ISOLADA
ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO	VERIFICAÇÃO PONTUAL – PARCIAL

Fonte: Adaptação de Luckesi (1992).

Já para Perrenoud (1998), é importante o estabelecimento de um modelo de avaliação tido como ponto principal dos encontros ocorridos na formação: o da **avaliação formativa**. Esta concepção de avaliação, de acordo com as ideias do autor, opõe-se ao modelo somativo de avaliação por

preocupar-se com uma contribuição para melhoria da aprendizagem dos educandos, como pode ser observado no quadro a abaixo:

QUADRO 86 - CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA E SUAS DIFERENÇAS.

AVALIAÇÃO FORMATIVA	AVALIAÇÃO SOMATIVA
Qualitativa	Quantitativa
Preocupação com aprendizagem	Preocupação com medição/atribuição de valor

Fonte: Adaptação de Perrenoud (1998).

Considerando estes os princípios norteadores da proposta desenvolvida, o presente documento retrata um relato de observação de um grupo de professores de Ciências da Natureza (Ensino Fundamental – anos finais) em um curso de formação continuada sobre a temática “avaliação”. Este trabalho objetivou identificar quais as concepções referentes à avaliação entre os docentes participantes da atividade, levantando hipóteses para as respostas obtidas. A discussão é realizada com base na fundamentação teórica de autores voltados à discussão do assunto, conforme exposto anteriormente.

12.1.1 Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, um modelo em que a relevância do trabalho está na interpretação dos dados, sem a devida importância à questão numérica (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011). Para a forma de análise dos dados, optou-se pela realização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), compreendida pelas etapas da leitura flutuante, exploração do material e, por último, análise dos dados.

Como **unidades de registro**, foram consideradas as respostas dadas pelos professores à dinâmica realizada no último momento do curso de formação, enquanto as **unidades de contexto** eram caracterizadas pela própria palavra “avaliação” representada nas concepções dos professores. Para caracterizar as unidades de registro fornecidas pelos docentes, foi criada

uma lista de **categorias a priori** (BARDIN, 2016), estabelecida antes da análise das respostas, a saber: 1 – avaliação como instrumento; 2 – avaliação como método; 3 – avaliação como processo. No próximo item serão investigados alguns elementos referentes às respostas dos professores.

12.1.2 Análise e discussão dos resultados

A síntese das respostas fornecidas pelos professores participantes da investigação levou à construção do seguinte quadro:

QUADRO 87 - EXEMPLOS DE RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES À DINÂMICA REALIZADA

Exemplos em respostas dos professores	Avaliação como instrumento	Avaliação como método	Avaliação como processo
	“Medir” “Verificação” “Conhecimento” “Prova” “Conceito” “Medo” “Devolver” “Resultado”	“Diagnosticar” “Analisar” “Relacionar” “Formar” “Monitorar”	“Reflexão” “Processo” “Compreensão” “Acompanhamento” “Aprendizagem” “Caminho”

Fonte: O autor, 2020.

De acordo com as palavras mencionadas no quadro anterior, temos diferentes concepções do termo “avaliação” bastante presentes, de acordo com a fala dos professores e a exposição oral após este jogo de palavras. Há ideias a respeito do termo amarradas a um modelo de cunho mais somativo, enquanto outras remetem a uma avaliação em uma perspectiva formativa.

Quando analisam-se as respostas encaixadas na categoria “avaliação como instrumento”, por exemplo, a presença de verbos como “medir”, “verificar” e substantivos como “conhecimento” fazem referência a uma concepção somativa de avaliação, na visão de Perrenoud (1998), pela forte presença de elementos que sirvam para mensurar o quanto o aluno sabe (ou não) a respeito de determinado conhecimento. No momento da conversa coletiva a respeito destas palavras com os professores, ficou muito evidente ainda que esse instrumento seria quase sempre uma prova, um trabalho, um relatório etc., ou seja, algo que indicaria a presença de um índice, o estabelecimento de um

ranqueamento, onde uns saberiam mais que outros, e que o grande indicativo deste saber seria a nota atribuída aos estudantes.

Tratando-se as respostas dos professores adequadas à categoria da “avaliação como método”, apresentam-se também, neste momento, uma terceira abordagem para o termo: a **avaliação diagnóstica**. Nesta abordagem, de acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o objetivo seria

Fundamentalmente identificar as características de aprendizagem do aluno com a finalidade de escolher o tipo de trabalho mais adequado a tais características. Ou seja, a avaliação diagnóstica coloca em evidência os aspectos fortes e fracos de cada aluno, sendo capaz de precisar o ponto adequado de entrada em uma sequência da aprendizagem, o que permite a partir daí determinar o modo de ensino mais adequado. Com esse tipo de avaliação previne-se a detecção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos ao mesmo tempo em que se busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e as capacidades e competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas. (CAEd-UFJF, 2019, s/p).

Partindo da concepção de avaliação diagnóstica ora apresentada, através de palavras como “analisar” e “diagnosticar” ficam evidentes a preocupação e o interesse do professor em medir aquilo que os estudantes sabem ou não, com fins de utilização pedagógica, para aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Esta preocupação foi expressa pelos docentes quando a dinâmica foi direcionada ao debate, sendo que muitos dos participantes colocaram a questão da avaliação diagnóstica enquanto ponto de partida para o início do ano letivo. Ainda, estes expressaram conhecimento acerca da temática da avaliação diagnóstica, sendo esta, uma temática recorrente nas formações continuadas em suas redes e realidades locais.

Por último, a partir da definição de “avaliação como processo”, construiu-se uma concepção de avaliação em uma perspectiva formativa (PERRENOUD, 1998), em que as respostas dos professores à dinâmica desenvolvida contemplaram palavras que remetem a um processo reflexivo, preocupado com questões pedagógicas e de aprendizagem de fato. Os participantes cujas respostas foram adequadas nesta categoria apresentaram uma concepção mais ampla da palavra avaliação, considerando não apenas um instrumento avaliativo como uma prova, na concepção de Luckesi (1992).

avaliação e o quanto as concepções a ele amarrados podem divergir até certo ponto e, em outros casos, serem complementares, como é o caso das concepções diagnóstica e formativa.

Os resultados aqui apresentados sinalizam que há múltiplas concepções entre diferentes professores do contexto local, indicando a necessidade de se discutir de maneira aprofundada o que se concebe como avaliação nas práticas educativas. Uma sugestão para isso é a inclusão da temática em encontros de professores nas redes, em especial àqueles momentos voltados à formação para prática e implementação da proposta apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Este documento, ao apresentar os objetos de conhecimentos e habilidades, de certa forma, traz amarrado em si não apenas concepções de currículo, mas também de avaliação atreladas aos seus constituintes. Assim, a formação de professores para a utilização da BNCC junto às propostas curriculares locais necessita contemplar (mais) esta temática em suas propostas de trabalho.

Por último, conforme já afirmado anteriormente, mais importante que definir quais concepções de avaliação seriam corretas ou incorretas, é necessário que se discuta as diferentes abordagens e formas presentes em nosso contexto educacional. Assim, o professor da Educação Básica pode escolher qual é a forma de avaliação que deseja desenvolver em suas aulas - ou mesmo, utilizar alguma forma intermediária entre todas estas propostas, se assim o desejar.

13. ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: O INDIVÍDUO, A SOCIEDADE E O AMBIENTE

Ao pensar nos fundamentos que caracterizam o ser humano historicamente enquanto indivíduo social, as ciências humanas agregam a Geografia e a História.

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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 354)

Neste contexto, as competências das Ciências Humanas servem de base, não só para esse desenvolvimento integrado, mas também possibilitam pensar outras articulações com as demais áreas e componentes do Ensino Fundamental.

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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 357)

Desta forma, os capítulos a seguir apresentam os Componentes de História e Geografia, que conforme as competências, estão relacionados entre si, possibilitando um trabalho extremamente integrado e articulado e que também apresentam suas próprias especificidades.

14. HISTÓRIA NAS UNIVERSIDADES E HISTÓRIA NA SALA DE AULA⁷⁰.

Prof. Me. Carlos dos Passos Paulo Matias⁷¹ (2016)

Prof. Me. Pedro Paulo Baruffi⁷² (2020)

A História, o tempo e a vida já ensinaram que o ser humano precisa se completar quando se trata da plenitude das potencialidades humanas. Nas práticas humanas, desde que o homem é homem, socializar o conhecimento faz parte da vida em sociedade. Guareschi (2011, p. 30) argumenta que “todas as sociedades tiveram, de uma maneira ou de outra, a sua escola”. No entanto, o que se entende por prática de socializar conhecimento é justamente o processo educativo. Há instituições formais para desempenhar este papel social. Logo, tem-se um tempo/espço que sistematiza e discute estes conhecimentos e que os socializa. Neste sentido,

por *educação* nós vamos designar o processo ligado à etimologia da própria palavra. Educação é uma palavra que vem do latim, de duas outras: *e* ou *ex*, que significa *de dentro de, para fora*; e *ducere*, que significa *tirar, levar*. Educação significa, pois, o processo de tirar de dentro de uma pessoa, ou levar para fora de uma pessoa, alguma coisa que já está dentro, presente na pessoa. A educação supõe, pois, que a pessoa não é uma “tábua rasa”, mas possui potencialidades próprias, que vão sendo desenvolvidas, colocadas em ação e desenvolvidas através do processo educativo (GUARESCHI, 2001, p. 94).

Nesta perspectiva é que se busca realizar e socializar as pesquisas sobre homens e mulheres que viveram no passado. Processo que envolve

70 A parte do texto que trata da história da educação nas constituições foi embasada no artigo do Professor Carlos dos Passos Paulo Matias *et al* – autor deste documento –, intitulado: PATRIMÔNIO E CIDADANIA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO CIDADÃ, publicado na revista MEMORARE no dia 28 de Junho de 2016.

71 Possui Graduação em História pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC/2007), Mestrado em Educação pela mesma Universidade (2009). Atualmente é Professor do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Campus Caçador - SC. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Arqueologia e Gestão Integrada do Território Certificado pela UNESC e pelo CNPq. Atuando nos seguintes temas: Educação Patrimonial, Pré-História e Arqueologia de Contrato.

72 Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, filósofo, historiador. Atualmente é Professor na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe em diversos cursos de graduação, na Faculdade Senac Caçador e na rede pública municipal e estadual.

escolas e instituições sociais organizadas, com uma didática interativa e interdisciplinar, acreditando no potencial da educação escolar como uma tecnologia eficiente no envolvimento dos estudantes e da sociedade em torno do diálogo entre ciência e escola.

Conforme Freire (2011, p. 30) indica “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, de forma a evidenciar a importância da pesquisa. Mas, também de reconhecer a escola como um tempo/espço de socialização das histórias de vida de homens e mulheres na busca pela construção de um mundo mais humano e digno.

Destarte, se esta história dos homens e mulheres do passado, quando estudadas, interpretadas, compreendidas, problematizadas não servisse aos homens e mulheres do presente na compreensão de sua condição atual de indivíduo social, de agente transformador, de nada adiantaria na medida em que não contribuiria para torná-los mais livres, atuantes, dignos, cidadãos do seu tempo e lugar históricos. Pois, “quem é livre, diz arguto pensador, ‘não se conforma’. E a autoridade, ao seduzir as pessoas a se conformarem, cria e alimenta uma espécie muito grosseira de barbárie” (WILDE, 2003, p. 39). Vê-se assim que a história, ciência e escola, mais cedo ou mais tarde, devem se encontrar numa dinâmica pedagógica de libertação intelectual do indivíduo. Pois, assim tem-se uma pedagogia provocativa:

que propõe a descolonização da memória e do imaginário do ser humano através de diálogo cultural com outros, por meio de processos de sensibilização, autoleitura, autoconscientização e transformação coletiva. [...] Descoloniza a inconsciência política e a memória corporal para intervir na reprodução do passado; uma pedagogia que cultiva a sensibilidade intercultural e a consciência performativa necessária à formação de novas comunidades solidárias e cooperativas, e novas políticas democráticas de libertação (BARON, 2004, p. 419).

Esta análise aponta que um importante passo está na atitude do educador/historiador, ou seja, sua perseverança ética em socializar conhecimentos significativos na sala de aula, principalmente, na demonstração do respeito à herança cultural da humanidade, gerando assim interesse e cidadania, lançando os germens da preservação da vida, da cultura e dos patrimônios materiais e imateriais.

A escola, em uma concepção ideal, socializa os conhecimentos produzidos pela prática científica. A questão está em conhecer a cultura escolar, a história da escola e do contexto que a mesma está inserida, o que também é importante acontecer nas escolas da região da AMAVI. Não obstante, devemos romper com a visão da escola como espaços descontextualizados das pesquisas científicas. É preciso saber e admitirmos que “a cultura da escola, refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham” (LIBÂNEO, 2008, p. 33). Acredita-se assim, na grande importância do papel da escola e da História na socialização do conhecimento; este que, quando sincero e objetivo, contribui para levar os resultados das pesquisas sobre a vida de homens e mulheres até a sociedade. Conhecer e participar da construção da proposta curricular da escola, seus projetos, seu funcionamento, sua dinâmica, podem contribuir significativamente na compreensão da cultura da instituição na qual se está inserido.

Logo, a prática do conhecimento histórico precisa chegar até a comunidade escolar (escola, professores, alunos, famílias), e esse conhecimento nos leva a pensar a história através de alguns questionamentos iniciais: Quem são esses indivíduos sociais que integram a comunidade? O que buscam? O que querem? Como querem? Por que querem? Por que buscam? Como registram suas histórias? Todas estas indagações perpassam, e/ou deveriam perpassar a organização dos currículos, posto que desejos podem ser genéricos, mas também podem ser bem específicos e habitam os desafios da contextualização de um projeto de produção como esta proposta curricular que se apresenta.

Uma vez que a BNCC evidencia a relação passado/presente e que essa relação não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados, compreendemos que um objeto só se torna documento apropriado por um narrador que a ele confere sentido, que permite a expressão dinâmica da vida das sociedades.

Além das considerações atualizadas pela BNCC, destaca-se o diálogo entre outros documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), que desde 2008 já considerava a reflexão de questões referentes aos currículos.

Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...]. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas, pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País e à autonomia de professores e equipes pedagógicas (LIBÂNEO, 2008, p. 71).

Existe a possibilidade real, descrita nas diretrizes dos PCNs, de pensarmos programas de Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e Gênero, Projetos Transversais e Interdisciplinares e Projetos integradores dentro dos currículos escolares. Pensar propostas que não ignorem o potencial político, social e econômico das pessoas envolvidas com educação como vetor da prática cidadã. Expondo assim, não se estaria falando de democracia? Não seria isso o exercício democrático? Incluindo o outro ou os outros, a interdisciplinaridade? A História problema? A História Cultural? Não estaria a construção de uma proposta curricular para a Região da AMAVI dentro desta perspectiva, contribuindo para a tolerância, para a compreensão do outro e dos outros? Pois

o espírito democrático deve, portanto, incentivar a tolerância, única forma de manifestação de um olhar exigente, de um olhar voltado para a compreensão do outro. Por isso, trata-se de construir, no interior das práticas democráticas, um exercício de uma forma política na qual impera o princípio da tolerância [...]. (BITTAR, 2012, p. 716).

Problematizar questões democráticas, interdisciplinares, cidadãs, enfim, trazer essas questões para dentro da escola, leva o currículo para outros patamares e, talvez, à História.

O currículo é a representação da cultura no cotidiano escolar [...], o modo pelo qual se selecionam, classificam, distribuem e avaliam conhecimentos no espaço das instituições escolares. [...] um modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares (PEDRA, 1997 apud LIBÂNEO, 2008, p. 170).

Destaca-se que o currículo não pode ser “alguma coisa” esquisita para os estudantes, afinal, estes “são a escola”. Assim como a História é hoje muitas vezes ignorada pelos estudantes, não devemos negligenciar que a mesma – escola e História –, faz parte direta das suas vidas, práticas e relações. É constrangedor perceber que alguns estudantes e professores ainda confundem História com “decoreba”. Confirma-se mais ainda a importância do currículo pensado como a ligação entre pesquisas e sociedade: História das Universidades e História da Sala de Aula. “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à Educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (GIMENO SACRISTÁN, 1989 apud LIBÂNEO, 2008, p. 170).

Por isso a necessidade de repensar a relação aluno-escola-conhecimento-histórico. A escola é uma invenção, os direitos humanos são invenções, a maior parte dos aspectos da vida são invenções. Por que não seria viável (re)inventar a educação, as relações escolares? Ou inventar uma educação? Ao menos uma educação comprometida com a herança cultural da comunidade (MARSHALL, 2002; MAPUNDA; LANE, 2004).

Propõe-se, desta forma, reinventar as relações em sala de aula, a prática de estudar História. Reinventar parece ser a palavra-chave. Nunca se falou tanto em reinventar o “modo de viver”, “modo de ser”, “criar um novo homem e mulher”. O momento atual, quando pensado em questões ambientais, políticas, sociais, tecnológicas, financeiras, científicas, humanistas, provoca tal reflexão. A escola, o currículo e a História estão neste contexto. Acontece que mesmo estando no contexto, está a escola muitas vezes “perdida”, o currículo “descontextualizado” e a História no “passado morto”. Estaria aí o motivo da aparente antipatia observada nos alunos pelo currículo e pela História? O desfoco nos projetos curriculares das escolas pode ser uma das causas determinantes? Diz-se mesmo que os estudantes adoram ir ao “colégio”; o problema é com a aula... Ou seja, gostam da escola como ambiente físico, mas detestam participar das aulas. O que estaria causando esta antipatia? A historiadora Lynn Hunt (2009, p. 39) aponta um valor/atitude fundamental nesta relação, a empatia:

A capacidade de empatia é universal, porque está arraigada na biologia do cérebro: depende de uma capacidade de base biológica, a de compreender a subjetividade de outras pessoas e ser capaz de imaginar que suas experiências interiores são semelhantes às nossas.

Percebe-se, frequentemente, professores com expressões faciais de desânimo, antipatia pelo ambiente, descaso por seus alunos, por sua profissão, desgosto na relação professor/aluno. Dentro desta dinâmica o único “ensinamento” que chega até os alunos é o de que aquele ambiente (sala de aula) é hostil. Estaria o problema na relação professor/aluno? Poderia se inventar outra relação? Ou seria o “natural medo” da mudança? Mudança de paradigma?

O uso da expressão “invenção”, para Albuquerque Jr. (2007, p. 19),

parece indicar mudanças paradigmáticas no campo da produção do conhecimento e das concepções filosóficas que a embasam. A palavra invenção, embora possa se referir ou enfatizar aspectos distintos do que seria fundamental na construção do conhecimento sobre o sublunar, remete este conhecimento e os objetos e sujeitos que dele participam para o plano da História, afastando-os de qualquer forma de naturalização.

Deve-se assumir as responsabilidades, sem naturalizar as experiências que não se obtém sucesso, buscando assim reverter a antipatia dos estudantes pelo ensino formal. Sabe-se que a criação é importante, as novidades são geniais e significativas; que as mudanças são rápidas. No entanto, não se avança, não se cria, se não se sabe onde estamos.

Dessa forma, surge a BNCC ampliando a perspectiva de identidade do ensino de história, uma vez que considera a história como não emergente de um dado ou acidente que tudo possa ser explicado, mas estabelece a correlação de forças, enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que suscita outras questões e discussões. (BRASIL, 2017).

O ambiente físico-escolar está diretamente ligado ao aprendizado dos estudantes, por isso não se pode ignorar que o ponto de vista de cada um em relação à escola, o olhar de onde aquele indivíduo percebe a aula, pode contribuir ou não na dinâmica da aprendizagem. Na escola cada um transfere

para aquelas horas que estão em aula todos os seus desejos e suas frustrações, e ali também querem entender e se compreender no mundo, tentando ser aquilo que na sociedade, muitas vezes, não consegue ser: crítico, criativo, paciente, humano, democrático, pesquisador, rebelde, revoltado... Como, desta maneira, ocorre a participação da escola nesse processo? Será que ela está mesmo dando sua pequena contribuição? Muitos estudantes acreditam que suas ideias morrem ali mesmo, na sala de aula, sem ao menos serem discutidas (MATIAS, 2008).

Dentro desta perspectiva, a História tem a potencialidade de colaborar de forma singular na formação crítica e consciente deste aluno/cidadão. Uma vez que História pode ser entendida como toda produção da humanidade, nos seus aspectos emocional, intelectual, material e imaterial, ainda, todas as coisas que existem na natureza – podendo ser agrupados nas categorias de bens naturais (elementos da natureza), bens de ordem material (criações do homem que procuram aumentar seu bem estar – objetos, construções), bens de ordem intelectual (saberes do homem) e bens de ordem emocional (manifestações folclóricas, cívicas, religiosas e artísticas). Percebe-se que a educação, a cultura e o patrimônio cultural estão intimamente associados ao processo Histórico, a vida “inacabada do ser humano” (FREIRE, 2011).

É assim que se considera a importância das ações educativas não somente para a problematização da História, como também para a potencialização da autoestima das populações locais, regionais, nacionais e mundiais, uma vez que a informação e a Educação sempre são elementos agregadores.

Destarte se a ação pedagógica (e aqui nos referimos não só a prática na escola, mas também a criação e o trabalho para se pensar o currículo), não partir de um planejamento sólido, as probabilidades de ineficiência são potencializadas. O exercício de ensinar e aprender exige, portanto, um plano, um objetivo, uma perspectiva. Libâneo (2008, p. 150) aponta que “uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão a ação”.

Nesta direção colocada por Libâneo (2008, p. 15):

O projeto pedagógico-curricular sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores (cientistas e escolas) que trabalham na escola, respondendo a estas perguntas:

- Que tipo de escola, nós, profissionais dessa escola, queremos?
- Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar?
- Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?
- Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação?

Utiliza-se, assim, a herança cultural como vetor de ensino/aprendizagem, tanto nas instituições públicas como privadas, criando bases para a preservação e conservação do patrimônio histórico, através da Educação interativa e solidária, elementos que fomentam o exercício da cidadania dentro do ensino regular.

Desta forma, considerando a importância de um corpo teórico que conduza e direcione as ações junto com as comunidades escolares, propõe-se a realização de uma breve reflexão sobre o alargamento do papel da Educação institucional que ocorre no início do século XX, especialmente com o advento do movimento da Escola Nova e, em seguida, refletimos sobre as mudanças no paradigma da História.

Dentro da perspectiva legal, pode-se pensar que a educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle das Leis. Sabe-se que todos têm direito a educação. É a própria Constituição Federal (1988) que anuncia a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

Assim, a educação e/ou a socialização do conhecimento, junto com o trabalho, são colocadas como tendo uma função formadora da sociedade e do cidadão, tanto como um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo como da própria sociedade em que ele se insere.

A Constituição reservava à União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados, além de prover a instrução secundária no Distrito Federal. Desse modo, concedia aos Estados da Federação a competência para prover e legislar sobre a educação primária. Na prática, à União cabia criar e controlar a instrução em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal. Já aos estados era atribuído o controle do ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia também as escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1985, p. 41).

O que se apresenta, com maior ou menor abrangência e marcadas pela ideologia de cada época, é que todas as Constituições brasileiras reservaram espaço para o tema da Educação. Assim, procura-se o modelo de Educação – ou, melhor dizendo, o modelo pedagógico – que melhor auxilie na tarefa de educar e socializar o conhecimento.

Ainda sobre as constituições destaca-se que: a Constituição Republicana de 1891, adotando o modelo federal, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora tanto a União quanto os estados pudessem criar e manter instituições de ensino de ambos os níveis (ROMANELLI, 1985).

A Constituição de 1934 inaugura uma nova fase da História constitucional brasileira, na medida em que se dedica a enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional. Revela-se a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais.

A Constituição de 1934, diferentemente da de 1891, teve um capítulo específico sobre educação e demonstrou claramente uma nova mentalidade acerca do problema. Pode-se afirmar perfeitamente que a nova Carta inaugurou uma política social em matéria educativa. Competia única e exclusivamente à União “traçar as diretrizes da educação nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (SANTOS, 1980, p. 20).

Nota-se que a Constituição de 1934 apresenta dispositivos que organizam a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de Educação e competência do Conselho Nacional de Educação para elaborá-lo, criação dos sistemas educativos nos Estados, prevendo os órgãos de sua composição, como corolário do próprio princípio federativo e destinação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. O que se observa é a presença de discursos, discursos e mais discursos. Forçosamente tem-se reações. As reformas, movimentos e manifestações são frutos de descontentamentos e de pontos de vista diferentes entre idealizadores, governos, filósofos, artistas etc.

O Brasil, com sua origem republicana provinda de uma aristocracia rural sustentada na força de trabalho escravo e que não priorizava os meios e fórmulas educacionais destinadas à população até aquele momento, não precisava ter acesso educacional para executar o seu trabalho. A Educação no Brasil ficava restrita, portanto, a um pequeno número de privilegiados, ou seja, estava direcionada e destinada, quase que na sua totalidade, à classe burguesa que despontava nesse período (SANTOS, 1980). A Educação existia, então, para quem estava sendo preparado para continuar mandando ou para mandar. Não haveria porque fazer escolas para os trabalhadores se estes não “precisam pensar” nem “tomar decisões”.

O sistema educacional brasileiro, que ainda possui resquícios desta educação elitizada em todos os sentidos, muda um pouco seu comportamento em relação às propostas curriculares, pedagógicas e sociais a partir do início do século XX.

Essa mudança de comportamento por parte do capital (que passava de agrário para urbano/industrial), fez com que o Governo Central, em conjunto com os Estados da Federação, desenvolvessem planos e ações com a finalidade de direcionar a Educação no Brasil. Deste modo, supriu (em um primeiro momento) a falta de mão de obra operária, bem como deu condições para se criar um contingente de reserva de trabalho, ou seja, possíveis empregados (ROMANELLI, 1985, p. 45).

Com isso,

No decorrer da República Velha sucederam-se oito reformas de ensino: em 1901 no governo Campos Sales (Código de Ensino de Epiácio Pessoa); em 1911 no Governo Marechal Hermes (Lei Orgânica de Rivadávia Correia); em 1915 no Governo Wenceslau Braz (Reforma Carlos Maximiliano); em 1925 no Governo Arthur Bernardes (Reforma Luís Alves da Rocha Vaz). Não obstante esta série de reformas, a estrutura educacional como um todo manteve-se inalterada. Ao aproximar-se o fim do período, existiam no Brasil cerca de 350 estabelecimentos de ensino secundário, 200 de ensino superior (incluindo-se os de formação militar e eclesiástica) e duas universidades: a do Rio de Janeiro criada em 1920 e a de Minas Gérias instituída sete anos depois (SANTOS, 1980, p. 18).

Na reforma educacional, implementada por Francisco Campos, pela primeira vez foi colocada em prática, no sistema educacional brasileiro, uma estrutura orgânica no ensino secundário, comercial e superior, que foi imposta a todo o sistema educacional do país, dando início à ação objetiva do Estado

na Educação. O que se queria com a Reforma Francisco Campos era a ênfase no ensino de nível secundário, o que pode ser explicado devido às pressões que o Estado sofria das classes médias urbanas, que vislumbravam na Educação um canal, ou seja, um veículo de ascensão social (SANTOS, 1980).

Todavia, apesar de já existirem à época manifestações e reivindicações que apontavam para a necessidade de reestruturar e ampliar o ensino fundamental, é necessário salientar que, embora a *Reforma Campos* fosse mais objetiva na centralização do poder do governo central nas questões educacionais, este, no entanto, não foi contemplado. Os Estados, mesmo subordinados ao governo central, tinham liberdade de elaborar suas próprias leis educacionais. Essa mudança de comportamento tanto da elite – detentora do capital – como do trabalhador – agora urbano – provoca inevitavelmente os protestos e os choques de ideias, de modo que a Educação sofreria diretamente influência das forças que se opõem no contexto nacional de Educação e de poder.

Houve também as ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros², que em síntese, propunham a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de gênero à Educação. Esses foram os focos principais das lutas pela transformação do sistema escolar vigente, o qual verá na Constituição de 1934, no capítulo II sobre Educação, algumas de suas ideias contempladas. Embora não com todo o respaldo político agora embutido, e por curto espaço de tempo (ROMANELLI, 1985, p. 131).

Até a *Reforma Campos*, o Brasil não tinha uma estrutura de ensino organizada à base de um sistema nacional (ROMANELLI, 1985, p. 131). Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema, sem que ele estivesse atrelado ao poder central. Por isso, sem ter uma política nacional de educação, o ensino secundário era ministrado na maior parte do território nacional como curso preparatório de caráter propedêutico. Além do mais, todas as reformas anteriores à de Campos, e que eram efetuadas pelo poder central, eram direcionadas quase que exclusivamente para o Distrito Federal. Eram colocadas como modelos para os estados, no entanto sem que estes fossem obrigados a adotá-las. Desse modo, o governo central ficava sem ter o controle e sem direcionar as diretrizes educacionais dos estados.

Os primeiros anos da década de 1930 foram marcados, no âmbito educacional, pelas ideias postas em discussão pelo que foi chamado Movimento Escola Nova, que teve sua gestação no início do século XX e ganhou projeção em 1930 pelas mãos de Lourenço Filho, com a publicação do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (SAVIANI, 2006).

Desde 1920 a insatisfação de educadores com a educação já se fazia sentir pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que teve papel importante como instrumento de pressão sobre as autoridades governamentais no sentido da renovação do setor educacional. A ABE realizou várias Conferências Nacionais de Educação. A primeira delas, em 1927, deu-se em Curitiba/PR (ROMANELLI, 1985):

Os integrantes desse movimento, intitulado de Escola Nova, também foram chamados de Renovadores da Educação e travaram um debate com os Educadores Tradicionais, revelando, desse modo, um antagonismo entre os grupos, tendo os “renovadores” uma visão mais adequada ao momento histórico no qual se apresentava (SAVIANI, 2006).

Assim, os renovadores “se opunham aquela concepção de educação de poucos, discriminada e incapaz de dar solução aos problemas práticos, símbolo de elite, [almejando por] uma educação fundamental, universal e ao mesmo tempo voltada para o trabalho produtivo, através de uma escola comum a toda população” (SÁ, 1979, p. 62). Foi essa forma de pensar a Educação no Brasil que se tornou o conteúdo principal do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932 (SAVIANI, 2006, p. 33).

A década de 1920, na área da educação, foi um período de grandes iniciativas e de reformas educacionais. Não havia ainda um sistema organizado de Educação Pública. Abriu-se assim um grande espaço para propostas em prol da Educação (SÁ, 1979, p. 62). Neste contexto surge o movimento da Escola Nova. Grandes temas e grandes figuras ficaram associados a ele. A defesa de uma escola pública, universal e gratuita se tornou sua grande bandeira. A Educação deveria ser proporcionada a todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Pretendia-se com o movimento criar igualdade de oportunidades. A partir daí, floresceriam as diferenças naturais segundo os talentos e as características de cada um. O ensino deveria ser laico, ou seja, sem a influência e a orientação religiosa que marcara os

processos educacionais até então. A função da educação era formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova destacam-se Anísio Teixeira, da Bahia, e Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo (SAVIANI, 2006). Sua força residia nas novidades e perspectivas que trazia. Para Saviani,

a Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica com os católicos em torno do capítulo da educação da Constituição de 1934. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do Manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de “os meios de comunicação de massa” e “as tecnologias de ensino” (SAVIANI, 2006, p. 50).

Apesar de toda ebulição provocada pelas ideias do Movimento Escola Nova, o que concretamente se realizou nesse período foi a Reforma Francisco Campos, que, mesmo conferindo uma nova estrutura ao sistema de ensino, não conseguiu romper com o velho molde elitista do ensino que caracterizou a fase anterior. Entretanto, o Estado e o Movimento Escola Nova pareciam ter suas consciências atadas em diversos pontos, pois viam necessidade de atender às exigências que viriam com o avanço da industrialização e com o desenvolvimento dos centros urbanos. Além disso, os representantes dessa corrente de pensamento tinham a percepção de que a ampliação do sistema educacional só se daria de fato se fosse implementada pelo Estado e, sendo a educação um importante instrumento de difusão ideológica, deveria ser controlada pelo governo.

Neste sentido, o movimento da Escola Nova torna-se importante na história da educação brasileira na medida em que suas propostas se opunham à educação tradicional, elitista e voltada para uma formação mais restrita, a uma maneira de pensar a educação regular voltada a um público mais amplo, envolvendo outros setores da população. Coadunando-se com os movimentos populares do início do século, este movimento buscava uma escola que fosse instrumento de participação política, ou seja, de formação e conscientização

cidadã. Discussões e proposições estas que continuam a ser refletidas ao longo do século XX, com momentos de altos e baixos, mas que são de fundamental relevância para a constituição de um modelo de educação cidadã brasileira.

No tocante a História da História, desde a Antiguidade, ela está muito ligada à ideia de uma narração mítica. As narrativas servem para distrair as pessoas. Mitos sobre as origens e criação do mundo, monstros e criaturas encantadas ou não.

Hesíodo, num livro chamado *Os trabalhos e os dias*, descreve uma raça de homens de ouro que, supostamente, existiu. O exemplo serve para se observar a despreocupação com a “verdade”, pois homens de ouro não existem. A História e os historiadores não tinham a intenção de informar de forma crítica.

Em seguida, verifica-se a saída das narrativas míticas para a descrição dos fatos. A História buscou narrar fatos reais, fatos que aconteceram. Heródoto, historiador do período deixava tudo registrado por escrito. Mas advertia: Atenção para os detalhes; separar o falso do verdadeiro. Nesta época iniciava a preocupação com os detalhes, mesmo sendo apenas uma narração de fatos, o historiador tinha a preocupação com os detalhes. Cuidado que um historiador comprometido deve ter até os dias de hoje. Em Tucídides, diferente de Heródoto há uma preocupação diferente. Não pensava e escrevia de forma ampla, o assunto de sua escrita era bem específico. Uma guerra entre Atenas e Esparta, por exemplo. Logo: situa o fato num contexto. Explicando-o e o interpretando. Ou seja, uma História mais perto daquilo que se orienta hoje.

Na Idade Média – Aurélio Agostinho – viveu na transição entre o mundo antigo e o medieval. Usou a história para entender a fé. O cristianismo muito influenciou e influencia a história até os dias de hoje. Desenvolveu uma ideia linear da história, com início na criação do mundo e o final, na vinda do Reino de Deus. Vê-se que o nascimento de Cristo é o marco inicial para o calendário que se utiliza no Ocidente.

Voltaire, no século XVIII atua na direção a uma História menos mitológica. A História precisava desvencilhar-se da fábula. Ainda não é uma história científica, pois o objetivo era o de propiciar exemplos morais para o presente.

Leopold Von Ranke, no século XIX avança mais um pouco. Para ele, a História tinha como tarefa apresentar os fatos do passado tais como realmente aconteceram. Assim este historiador cria uma hierarquia entre os diversos tipos de fonte. Documentos escritos passam a ser os documentos mais importantes, mais confiáveis. Em função disso, a História só seria possível por meio do surgimento da escrita. O que gera um grande problema, pois povos sem escritas passaram a não “fazer parte da História”, o que é a negação do pressuposto básico da Ciência Histórica.

No Século XIX a História deixa de ser um gênero literário e se firma como disciplina acadêmica. Mas havia um problema: o que a História vai estudar? Qual será o objeto da História? Ranke resolve: Político e Religioso.

História dos grandes personagens e personalidades passa a ser o objeto dos historiadores da chamada História Tradicional no século XIX. Somente no século XX observa-se a superação de uma História tradicional, para uma Nova História.

Essas novas formas de abordagem da História chegaram ao ensino brasileiro durante a década de 1990. Primeiramente, adentraram nas escolas pelos livros paradidáticos que abordavam a cultura, as mentalidades e o cotidiano dos homens nas narrativas históricas. Paulatinamente, essas proposições foram e vêm sendo incorporadas aos livros didáticos que passaram a oferecer recursos que possibilitam uma educação voltada para a diversidade de interpretações e com uma gama mais plural de abordagens. (SILVA, 2012, p. 27)

No século XX se evidencia: História Problema; Novos temas; Novas abordagens; Novas fontes. Lucien Febvre e Marc Bloc criam uma revista que vai dar o nome ao movimento chamado de Escola dos Annales. Esta renovação se dá com a Historiografia Francesa e a História Social Inglesa. Esta última cria o Conceito de estrutura. Dessa maneira, um evento, por mais insignificante que parecesse, merecia atenção porque fazia parte de uma totalidade estruturada. Muitos historiadores se voltaram para a História do cotidiano das pessoas que viveram no passado, ou tem empreendido trabalho de micro-história, isto é, pesquisas com objetos reduzidíssimos, como uma pequena vila ou uma fábrica. Hoje temos muitas pesquisas dentro da perspectiva da História Cultural. (BURKE, 1991),

[...] mais tarde, surgiu a micro-história, vertente historiográfica cultural que recebeu este nome devido à Coleção *Microstorie*, dirigida por Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, pela editora Einaudi, na década de 1980, n Itália. Na micro-história, as proposições de análise histórica são marcadas por uma delimitação temática extremamente específica no espaço e no tempo. Nessa escala reduzida de observação, o processo de pesquisa se faz por meio de uma exploração exaustiva das fontes, envolvendo, muitas vezes, uma descrição etnográfica e uma narrativa literária. (SILVA, 2012, p. 26)

Abriu-se um leque de possibilidades para o estudo da História. A História passou a ser muito mais lida. Os alunos começaram a compreender que suas vidas são história, têm história. A escola definitivamente percebe-se como espaço de socialização do conhecimento.

Para nós, a concepção, hoje bastante difundida, de que o ensino e a aprendizagem de História, bem como o processo educativo em geral, abrangem qualquer momento e qualquer lugar não merece nem pode ser desdobrada num abandono da escola como lugar descartável. Ao contrário, a escola continua a ser um espaço de enorme importância para amplos setores da população que não possuem biblioteca, laboratório e computadores em casa – a maior parte da população... Além disso, a escola se mantém como local para convívio multidisciplinar em torno dos saberes, garantindo oportunidades para a exposição e a solução de dúvidas, assim como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos. (SILVA: FONSECA, 2010, p.30)

Nesta perspectiva, fica claro que homens e mulheres não aprendem sozinhos, os conhecimentos são construídos e reconstruídos a partir das interações socioculturais; a escola não é um local de mera reprodução dos saberes produzidos nos espaços acadêmicos pelos historiadores; o professor deve atuar como mediador no processo de ensino; o processo de ensino-aprendizagem de História deve estar voltado para o desenvolvimento do aluno, do professor, da escola.

Ou seja, uma escola progressista, histórico-crítica, onde o professor é o mediador deste processo de produção e reprodução do conhecimento. Enfim, o que se quer com Educação e com História, é não deixar que pessoas, que são seres históricos, tornem-se invisíveis aos olhos de governantes, estudantes, professores e sociedade, caindo numa massa de manobra política sem vez e nem voz. “As temáticas na micro-história estão voltadas para o cotidiano de comunidades específicas, biografias por meio das quais se refazem

microcontextos, e pesquisas sobre figuras anônimas que passariam despercebidas na multidão”. (SILVA, 2012, p. 26)

Na atualização da BNCC, publicada em 2018 faz-se necessário pontuar alguns aspectos fundamentais do momento atual de debate do currículo.

A partir do século XX, como se pode observar, há uma crescente discussão sobre currículos que acontecem em âmbito mundial destacando países como Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, a segunda década do século XXI foi marcada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e que após passar por algumas versões, foi homologada no final de 2017. Nesse movimento de elaboração e homologação, há uma grande discussão que acontece por profissionais de relevância para a pesquisa brasileira onde surgem várias críticas sobre esse documento.

Algo de grande valia a ser destacado é que, ainda que não faltem motivos para a crítica, são nesses momentos em que há debates fervorosos sobre as propostas curriculares que emerge a necessidade da participação efetiva dos professores nesse processo” (SILVA et al, 2016), sendo assim, é necessário que os professores passem por um processo de imersão no documento e que a análise reflexiva aconteça com o objetivo de fortalecer e somar forças para a educação como um todo.

Com as diferentes versões da BNCC, algumas questões foram pauta do diálogo, à medida que aparecem, não como novidade, mas com uma nova roupagem e com aspectos diferentes, haja vista a necessidade desta compreensão sobre os conceitos trazidos no documento, assim como de amadurecimento no impacto de sua aplicação aos estudantes.

Entre as novas “roupagens” que a BNCC oportuniza, como a substituição do nome disciplina por componente curricular, a de conteúdos por objetos do conhecimento e também a dos objetivos por habilidades. Essas atualizações conferem não só aos termos processos muito mais intrínsecos, como também a prática do fazer história. Fica claro o quanto o passado precisa dialogar diretamente com o presente. Nesse sentido, a BNCC mostra que se faz necessário “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive” (BRASIL, 2017, p. 401). Os estudantes precisam entender que a

história não acontece distante da realidade deles, mas eles mesmos, nesse exato momento, são frutos dessa história.

O trabalho já realizado pelos docentes deste componente deve ser valorizado dentro de seus avanços e conquistas, quando destacamos a atitude historiadora que se deve ter. Essa deve estabelecer relações entre professores e estudantes para que, de fato, o protagonismo seja efetivado, exemplo disso é a terceira competência específica de história, a qual explicita que o aluno deverá ser capaz de:

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 (BRASIL, 2017, p. 402).

Quando estudantes e professores, juntos, caminham na busca da construção da história e de seu entendimento, estes passam a ter uma postura mais crítica, já que o caminho a percorrer, por si só, também representa uma atitude historiadora, tendo em vista que os determinismos são questionados e possibilita-se o ampliar das visões. Parte-se da análise de que a história não tem apenas uma verdade ou apenas um lado vencedor.

Assim, pensar a história como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são ações 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, e, para estruturar essa dinamicidade é que percebemos a importância da atualização ora estruturada na BNCC e amplamente discutida, refletida e validada nesta Proposta.

Justamente por isso é importante trazer algumas questões sobre os conceitos definidos no processo, principalmente porque os debates veem acontecendo no mundo todo a respeito do significado e repercussões das habilidades e competências para o atual momento.

Muitas vezes, há uma confusão entre as terminologias: competências e habilidades, como se fossem sinônimos, porém o que as distingue está no aspecto de amplitude que elas alcançam, assim competência é mais amplo, reúne habilidades, valores, atitudes, compreensão e informações, além de potencializar o uso do conhecimento criativo e responsável com o intuito de

encontrar soluções diante das complexidades (UNESCO, 2016). Já as habilidades estão vinculadas a uma série de fatores que elevam ao alcance das competências, segundo Moretto,

as habilidades estão associadas ao **saber fazer**: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades (2002, p. 56).

Evidencia-se, portanto, as habilidades associadas, principalmente dos valores e das atitudes na aplicação do conhecimento em si, uma vez que o “conhecimento está inextrincavelmente vinculado aos contextos cultural, social, ambiental e institucional onde é criado e reproduzido” (UNESCO, 2016, p. 21).

Outra organização já explicitada neste documento, mas que merece ser enfatizada é a organização entre competências gerais, específicas por área e por componente curricular do componente de história, o qual está inserido dentro das ciências humanas junto com geografia e apresenta sete 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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 402)

Ao todo, são 151 habilidades no componente de história que deverão ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Estas se articulam diretamente ao potencial que o estudante deve ter para ampliar sua capacidade de fazer diferentes leituras do mundo, interagir e interferir, propondo novas soluções a partir dos conhecimentos históricos.

As habilidades da Educação Básica apresentam o reconhecimento do sujeito, prática já conhecida dos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental. A escala se inicia pelo “Eu”, “Outro” e o “Nós” e se amplia para a família, escola, comunidade, município, estado e país. Já nos anos finais, as habilidades no sexto ano se desdobram entre identificar, conhecer, descrever, discutir, explicar, caracterizar, associar, conceituar e analisar, tudo em torno da antiguidade e do período medieval.

No sétimo ano, além dos verbos anteriormente citados, a habilidade de comparação é apresentada para atingir, de uma forma geral, os conhecimentos sobre a Idade Moderna e a colonização da América. No oitavo ano habilidades como: aplicar, formular e estabelecer são as novidades dessa etapa, em que o estudante vai entender de maneira ampla os séculos XVIII e XIX do Brasil, dos movimentos separatistas ao Segundo Reinado. A única habilidade nova que aparece no nono ano é relacionada aos conhecimentos dos séculos XX e XXI e o Brasil da primeira República até os dias de hoje (Domingues, 2018).

As habilidades devem ser mobilizadas a partir dos objetos do conhecimento, os quais reúnem: conteúdos, conceitos e processos que devem ser abordados no componente curricular. Por sua vez, estes objetos do conhecimento são apresentados a partir das Unidades temáticas, ou seja, os grandes blocos temáticos que a BNCC (2017) traz, de forma a orientar possíveis abordagens dos conhecimentos ao longo do ensino fundamental.

No componente curricular de história há uma variedade de unidades temáticas as quais estão expressas e divididas entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Dentre elas podemos referenciar para os anos iniciais:

- Mundo pessoal: meu lugar no mundo;
- Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo;
- A comunidade e seus registros;

- As formas de registrar as experiências da comunidade;
- O trabalho e a sustentabilidade na comunidade;
- As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município;
- O lugar em que vive;
- A noção de espaço público e privado;
- Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos;
- Circulação de pessoas, produtos e culturas;
- As questões históricas relativas às migrações;
- Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social;
- Registros da história: linguagens e culturas.

E para os anos finais:

- História: tempo, espaço e formas de registros;
- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades;
- Lógicas de organização política;
- Trabalho e formas de organização social e cultural;
- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo;
- A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano;
- Lógicas comerciais e mercantis da modernidade;
- O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise;
- Os processos de independência nas Américas; O Brasil no século XIX;
- Configurações do mundo no século XIX;
- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;
- Totalitarismos e conflitos mundiais;

- Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.

Ademais, o componente de história ainda apresenta uma estruturação baseada em cinco processos: **identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise**, que por sua vez tem como finalidade o **estímulo ao pensamento**. Estes processos envolvem:

- a identificação - que é a parte onde acontece o reconhecimento de algo ou do objeto que será estudado;
- a comparação - que se evidencia no momento em que se percebe as semelhanças e diferenças auxiliando na melhor compreensão dos fenômenos;
- a contextualização - que se apresenta como outro processo que colabora para a localização do tempo e espaço, atribuindo mais sentido e significado ao fato histórico;
- a interpretação - que auxilia no posicionamento crítico do estudante, como o próprio texto da BNCC (2018, p. 399-400) apresenta: “interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas”;
- A análise do quinto e último processo reforça a necessidade de problematização da história, que segundo Arendt (1993) é algo que sempre está inconclusivo, assim o pensamento analítico precisa ser assegurado.

Estes cinco processos se relacionam diretamente à realidade dos estudantes, da escola e da comunidade, de forma a estimular a diversidade de ideias, interpretações e proposições, promovendo assim uma atitude historiadora que envolve estudantes e docentes (BRASIL, 2017).

Outra questão, ainda a ser reforçada como ferramenta essencial aos estudantes, são as próprias experiências vividas, quer seja pelos professores, quer seja pelos alunos. Isso proporciona múltiplas interpretações que

coadunam para o protagonismo discente em elaborações próprias de forma fundamentada e rigorosa.

Essas experiências também facilitam o processo de alcance de objetivos do ensino de história, tendo como referencial a comunidade. Esta contribui para o sentimento de pertencimento dos sujeitos, de forma que a ideia de escalas, apresentadas também no Componente de Geografia, traz mais uma contribuição para a atuação docente.

As escalas de organização dos processos são:

- a escala primária do indivíduo é o próprio “Eu”, por isso no primeiro ano é importante que as considerações sejam em torno do indivíduo, sua família, sua rua e a escola;
- no segundo ano amplia-se para a comunidade;
- no terceiro ano, trata-se da história do município;
- no quarto ano o estado de Santa Catarina ganha seu destaque; e
- no quinto ano o Brasil.

É importante ressaltar que não se recomenda ficar preso somente a escala recomendada no parágrafo anterior, mas que esta seja uma espécie de norte para que a rede possa ter sua organização e os estudantes em transferências e migrações não sejam prejudicados.

No quadro abaixo, pode-se observar uma coluna intitulada: conhecimentos privilegiados, essa não consta na base, porém nesse documento aparece **como uma sugestão** para que professores e profissionais possam ser auxiliados na organização de seus planos de aula.

Os conhecimentos foram constituídos pelos profissionais envolvidos na formação da Proposta Curricular da AMAVI (2016) e outros indicados pelo autor na atualização da mesma, outros ainda foram estruturados pelos professores.

ANOS INICIAIS

QUADRO 88 - HISTÓRIA - 1º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none"> As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro). As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade. A escola e a diversidade do grupo social envolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> Temporalidade: História do Nome/ sobrenome/ nascimento/ identidade). Organização familiar: Registros e lembranças da história familiar do estudante/ árvore genealógica; os alimentos do passado e os da atualidade. Reconhecimento da diversidade de organizações familiares. Patrimônio Histórico Brinquedos e brincadeiras no passado e no presente; (outros povos, outros modos de brincar); Meu endereço no mundo; (quem sou eu no espaço e no tempo?). A comunidade/bairro no 	<p>(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.</p> <p>(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.</p> <p>(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.</p>

		passado e no presente: os moradores mais antigos.	
			(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. Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo 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.
	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. A vida em família: diferentes configurações e vínculos. A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Escola: história da sua escola; pesquisa com familiares que estudaram na mesma escola; a escola ontem e hoje. • A escola de hoje e suas regras de convívio democrático. • O significado das datas comemorativas nos diversos meios sociais. • Ética 	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. A vida em família: diferentes configurações e vínculos. (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. A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade. (EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo			

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

QUADRO 89 - HISTÓRIA - 2º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
A comunidade e seus registros	<ul style="list-style-type: none"> • A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas. • A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. • As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade. • A escola e a diversidade do 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade no tempo e no espaço; (minha rua, meu bairro). • Medidas de tempo e espaço: noção e percepção do tempo (ontem, hoje e amanhã). • O tempo como medida: Calendário e Relógio. • Registros históricos do tempo na vida cotidiana; (antes, durante e depois). 	<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. A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço.</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. Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais).</p> <p>(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado. O tempo como medida.</p> <p>(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas</p>

	<p>grupo social envolvido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tempo como medida. 		<p>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>
	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos e fontes históricas da família e comunidade. • Patrimônio Cultural. • O significado das datas comemorativas nos diversos meios sociais. 	<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>
As formas de registrar as experiências da comunidade			
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • A sobrevivência e a relação com a natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profissões modernas e tradicionais. • Ética • As relações de trabalho e os impactos sociais; (o trabalho comunitário: as práticas de auxílio mútuo: o pixirum (mutirão); As mudanças no meio 	<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>

		<p>ambiente ao longo do tempo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade sustentáveis ligados à natureza. • Fenômenos naturais e sua relação com o desenvolvimento urbano e rural. 	
--	--	--	--

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

QUADRO 90 - HISTÓRIA - 3º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do 	<ul style="list-style-type: none"> • Patrimônio Cultural. • Fenômenos naturais e sua relação com o desenvolvimento urbano e rural. • Ética. • Formação Política. <p><u>Propostos pelo autor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes grupos sociais no 	<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</p>

		<p>município: indígenas e caboclos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cidade- Meio rural e meio urbano (trabalho, cultura e lazer, no passado e no presente). • Fenômenos naturais e sua relação com o desenvolvimento urbano e rural 	
	<p>município em que vive.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões do município- população/ gênero/ etnia e economia. • Ética • História do município- bairros/ movimentos populacionais/ processos migratórios/ tradições/ grupos étnicos/ fontes históricas/ bens patrimoniais municipais/ aspectos econômicos. • Valorização das manifestações culturais: a tradição de São João Maria; o Pixirum. 	<p>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>O lugar em que vive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A produção dos marcos da memória: os lugares de 	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar onde se vive: Por que as ruas e praças possuem os nomes atuais? 	<p>(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.</p>

	<p>memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A produção dos marcos da memória: formação cultural da população. • A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças. 	<p>Quem foram essas pessoas e qual a razão para serem lembradas? Qual a proporção de mulheres e não-brancos homenageados; E os que foram esquecidos? Quais os museus da região e do município? Quem fundou o município? Onde tudo começou? Quem vivia na região antes da fundação do município?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação Política. 	<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>
A noção de espaço público e privado	<ul style="list-style-type: none"> • A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental. • A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço público e privado-política do município/ espaços de lazer e cultura do município (Mapa com os prédios públicos do município; Maquete); As principais atividades econômicas ao longo do tempo: da fundação do município aos dias atuais. • Visita à Câmara de Vereadores, ao Paço Municipal e outros prédios públicos relevantes. • Patrimônio Cultural do 	<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>

município.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

QUADRO 91 - HISTÓRIA - 4º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	<ul style="list-style-type: none">A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	<ul style="list-style-type: none">Processos migratórios – cidades do passado e do presente (município, estado e país).	<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>
Circulação de pessoas, produtos e culturas	<ul style="list-style-type: none">A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.A invenção do comércio e a circulação de produtos.	<ul style="list-style-type: none">Atividades econômicas do município e Estado (extrativismo, agricultura, pecuária, comércio,	<p>(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. (EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural. • O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais. 	<p>indústria, turismo, artesanato entre outros).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotas comerciais de acordo com os diversos meios de transporte. • Surgimento da comunicação e escrita. • Meios de comunicação e tecnologia; • Ética 	<p>intervenções. A invenção do comércio e a circulação de produtos.</p> <p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização. As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.</p> <p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>
As questões históricas relativas às migrações	<ul style="list-style-type: none"> • O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo. • Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. • Os processos migratórios do final do 	<ul style="list-style-type: none"> • Os processos migratórios para a formação do Brasil (africanos, indígenas, portugueses e os espanhóis): <ul style="list-style-type: none"> ○ Os indígenas no Alto vale do Itajaí; ○ Descendentes de negros escravizados; ○ A vinda dos imigrantes para o Alto Vale do Itajaí. 	<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. As questões históricas relativas às migrações O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.</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. Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos</p>

	<p>século XIX e início do século XX no Brasil.</p> <ul style="list-style-type: none"> As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960. 	<ul style="list-style-type: none"> Os fatores históricos relativos as migrações internas. Patrimônio Cultural Fenômenos naturais e sua relação com o desenvolvimento urbano e rural. A saída do campo para a cidade (êxodo rural) a partir da década de 1940. Formação Política 	<p>africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.</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>
--	--	--	---

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

QUADRO 92 - HISTÓRIA - 5º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	<ul style="list-style-type: none"> O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. As formas de organização social e política: a noção de Estado. O papel das religiões e da cultura para a formação dos 	<ul style="list-style-type: none"> Povos e culturas e suas diversidades no Brasil. Organização dos poderes políticos do Estado. Formas de organização social e política e religiosa. 	<p>(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.</p> <p>(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.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, religião e povos antigos. • Cidadania e respeito à diversidade (mulheres entre outros relacionados as minorias). 	
	<ul style="list-style-type: none"> • povos antigos. • Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Política • Respeito à diversidade e a pluralidade social (Organização das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração dos Direitos da Criança, entre outros). • Ética. 	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
Registros da história: linguagens e culturas	<ul style="list-style-type: none"> • As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias. • Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escrita como fonte. • Diferentes linguagens e tecnologias como meio de comunicação e valorização da memória. • O que é patrimônio cultural? • Patrimônio material e imaterial (Vestígios 	<p>(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.</p> <p>(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p> <p>(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.</p>

		arqueológicos dos indígenas na região do Alto Vale do Itajaí. <ul style="list-style-type: none"> • História e movimentos políticos no Brasil. 	
--	--	--	--

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

ANOS FINAIS

QUADRO 93 - HISTÓRIA - 6º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	<ul style="list-style-type: none"> • A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. • Formas de registro da história e da produção do 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição da História. • Tempo histórico. • Periodização da História. • Fontes históricas. 	(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

			<p>sociedades e épocas distintas.</p> <p>(EF06HI03) - Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p>(EF06HI04) - conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p> <p>(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.</p> <p>(EF06HI06) - Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades 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.</p> <p>(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.</p>
	<p>conhecimento histórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Função do historiador. • Origem da humanidade. • Pré-história e os primeiros habitantes da América. • Os indígenas na região do Alto vale do Itajaí. 	
<p>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré- 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesopotâmia. • Egito. • Primeiros habitantes da América. • Grécia. 	<p>(EF06HI09) - Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</p> <p>(EF06HI10) - Explicar a formação da Grécia Antiga,</p>

			<p>com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, 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>(EF06HI12) - Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</p> <p>(EF06HI13) - Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média.</p> <p>(EF06HI14) - Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</p> <p>(EF06HI15) - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p>
	colombianos).		
	<ul style="list-style-type: none"> Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus 		
sociedades	<p>hábitos culturais e sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma. 	<ul style="list-style-type: none"> Roma. 	
Lógicas de organização política	<ul style="list-style-type: none"> As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. Domínios e expansão das culturas grega e romana. Significados do 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos culturais Gregos e Romanos. A queda do Império Romano. Povos germanos e Francos. Império Bizantino. 	<p>(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.</p> <p>(EF06HI17) - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. O papel da religião</p>

	<p>conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Árabes. 	<p>cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média. (EF06HI18) - Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.</p>
Trabalho e formas de organização social e cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. • Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, 	<ul style="list-style-type: none"> • Feudalismo. • A passagem do mundo antigo para o medieval. • O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade 	<p>(EF06HI17) - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média. (EF06HI18) - Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.</p>

	<p>Europa medieval e África).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<p>Média.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O papel da mulher na Grécia, Roma e no período medieval. • Modos de Produção na Grécia, Roma e no período Medieval. 	<p>(EF06HI19) descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p>
--	--	--	--

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

QUADRO 94 - HISTÓRIA - 7º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>POVOS INDÍGENAS: SABERES E TÉCNICAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Os astecas. ○ Os maias. ○ Os incas. ○ Os tupis. <ul style="list-style-type: none"> • POVOS E CULTURAS AFRICANAS: <ul style="list-style-type: none"> ○ A África subsaariana. 	<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>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no</p>

	<p>do mundo moderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Grandes reinos africanos. ○ Contatos entre portugueses e africanos. 	<p>contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p>
			<p>(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p>
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo • Renascimentos artísticos e culturais. • Reformas religiosas: a cristandade fragmentada. • As descobertas científicas e a expansão marítima. 	<ul style="list-style-type: none"> • RENASCIMENTO CULTURAL <ul style="list-style-type: none"> ○ Humanismo. ○ A arte do renascimento. • REFORMAS RELIGIOSAS <ul style="list-style-type: none"> ○ Reforma protestante: luterana, calvinista e anglicana. ○ Reforma católica ou Contrarreforma. • AS GRANDES NAVEGAÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> ○ A expansão portuguesa. ○ A expansão espanhola. 	<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>(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>
A organização	<ul style="list-style-type: none"> • A formação e o 	<ul style="list-style-type: none"> • ESTADO MODERNO, 	<p>(EF07HI07) Descrever os processos de</p>

	<p>funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.</p>	<p>ABSOLUTISMO E MERCANTILISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O fortalecimento do poder dos reis. ○ O absolutismo. ○ O mercantilismo. 	<p>formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p>
do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	<ul style="list-style-type: none"> ● A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação. ● A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A CONQUISTA E COLONIZAÇÃO ESPANHOLA NA AMÉRICA <ul style="list-style-type: none"> ○ A conquista da terra. ○ A economia colonial. ○ Administração espanhola. ○ Sociedade na América Espanhola. ● COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA AMÉRICA ● As disputas pelas terras. ● Administração: Capitânicas Hereditárias, Governo-Geral. 	<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>
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	<ul style="list-style-type: none"> ● As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental. ● As lógicas internas das sociedades africanas. ● As formas de organização das 	<ul style="list-style-type: none"> ● A ECONOMIA COLONIAL <ul style="list-style-type: none"> ○ Comércio de africanos ○ A economia açucareira ○ A sociedade colonial ● A ESCRAVIDÃO NO BRASIL <ul style="list-style-type: none"> ○ Guerra e tráfico atlântico ○ A escravidão africana ○ Resistência escrava ○ As mulheres africanas 	<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</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ○ escravizadas ○ A família escravizada 	<p>territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). (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>sociedades ameríndias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A escravidão moderna e o tráfico de escravizados. ● A emergência do capitalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A DISPUTA DO MUNDO ATLÂNTICO ○ A união ibérica ○ A guerra por açúcar e escravos ○ O mundo holandês ○ A expansão territorial da América portuguesa ○ Os agentes da expansão territorial ○ Os bandeirantes ○ Os jesuítas ○ A criação de gado ○ As novas fronteiras da América 	<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>

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

QUADRO 95 - HISTÓRIA - 8º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
O mundo contemporâneo : o Antigo Regime em Crise	<p>A questão do Iluminismo e da Ilustração.</p> <p>As Revoluções Inglesas e o princípio do Liberalismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Precusores do Iluminismo. • Filósofos iluministas. • Os enciclopedistas. • Liberalismo econômico. • Despotismo Esclarecido. 	<p>(EF08HI01) - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • As Revoluções Inglesas e o princípio do Liberalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Sociedade Inglesa no Século XVII. • A monarquia inglesa e o Parlamento. • A Revolução Puritana. • Restauração da Monarquia. • Revolução Gloriosa. 	<p>(EF08HI01) - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.</p> <p>(EF08HI02) - Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.</p> <p>(EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p>
	<p>Revolução Industrial e seus impactos e circulação de povos, produtos e culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As origens da Revolução Industrial. • O Pioneirismo Inglês. • O processo de produção industrial. • Novas relações de trabalho. • Revoltas dos 	<p>(EF08HI03) -Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.7</p>

		<p>trabalhadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A segunda Revolução industrial. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • A França de Luís XVI. • Os Estados Gerais. • Assembleia Nacional Constituinte. • Convenção Nacional. • Diretório. • Consulado. • O Império Napoleônico. 	
	Revolução Francesa e seus desdobramentos.		(EF08HI04) - Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Independência dos EUA e Independência da América Espanhola.	<ul style="list-style-type: none"> • Opressão inglesa nas Treze Colônias. • Processo de independência dos EUA. • Os EUA após a independência. • América Latina Espanhola no século XVIII. • Emancipação política das colônias espanholas. • América Latina espanhola após a independência. 	<p>(EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p>(EF08HI11) - Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência dos EUA.</p> <p>(EF08HI01) - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.</p> <p>(EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p>(EF08HI07) - Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos</p>

			<p>populacionais e suas conformações territoriais.</p> <p>(EF08HI08) - Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram a independência das colônias hispano-americanas.</p> <p>(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.</p> <p>(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.</p>
			<p>(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.</p> <p>(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Rebelião na América portuguesa: as conjurações Mineira e Baiana. • O Caminho até a Independência do Brasil. • A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da 	<ul style="list-style-type: none"> • Revolta de Vila Rica. • Sistema tributário. • Mineração e o Mercado Interno. • Denúncia, prisão e sentença. • A conjuração baiana e seus desdobramentos. • A resistência dos escravizados. 	<p>(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.</p> <p>(EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.</p> <p>(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,</p>

	escravidão.	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos abolicionistas. • As leis e a realidade. • A vida dos egressos da escravidão após a abolição. 	estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
O Brasil no século XIX Configurações do Mundo no Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> • Brasil: Primeiro Reinado. • O Período Regencial e as contestações ao poder central. • Brasil do Segundo Reinado: Política e Economia. • A lei de terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. • Territórios e fronteiras na Guerra do Paraguai. • O escravismo no Brasil do Século XIX: as <i>plantations</i> e revoltas dos escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial. • Políticas de extermínio do indígena durante o 	<ul style="list-style-type: none"> • As lutas pela independência. • O preço da independência. • Uma constituição para o Brasil. • A constituição do império. • A Confederação do Equador. • A impopularidade do imperador. • A questão da Cisplatina. • A sucessão do trono português. • A Abdicação de Dom Pedro I. • A Regência Trina. • Ato Adicional de 1834. • A Regência Una de Feijó. • A Regência Una de 	<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> <p>(EF08HI13) - Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.</p> <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>Araújo Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolta Cabanagem. • Revolução Farroupilha. • Revolta dos Malês. • Revolta Sabinada. • Revolta Balaiada. • O Golpe da Maioridade. • Política, violência e fraude no Império. 	<p>(EF08HI19) - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas, caracterizando e identificando a contradição entre as ideias liberais e a manutenção da escravidão no Brasil do século XIX.</p>
	<p>império</p> <ul style="list-style-type: none"> • A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o romantismo no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Revolução Praieira. • O poder do imperador. • A economia cafeeira. • O mercado interno no império. • A pressão inglesa e o fim do tráfico negreiro. • As leis Eusébio de Queiroz e a lei de terras. • O tráfico interprovincial. • A Guerra do Paraguai e suas consequências. 	<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>
	<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias. • Uma nova ordem econômica: as 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberalismo. • Socialismo. • Socialismo científico. • Anarquismo. • Nacionalismo. 	<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>(EF08HI-A01) - Conceituar nacionalismo, socialismo</p>

	<p>demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os EUA e a América Latina no século XIX. • O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Congresso de Viena. • Doutrina Social da Igreja. • Movimento operário. • Revoluções de 1830 e 1848. • A Primavera dos Povos. • Comuna de Paris. • Unificação da 	<p>e liberalismo, destacando as suas principais características.</p> <p>(EF08HI-A02) - Analisar os movimentos revolucionários ocorridos sob as influências das ideologias nacionalistas, socialistas e liberal.</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>
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento e cultura no século XIX: Darwinismo e racismo. • O discurso civilizatório nas Américas. • O silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de povos indígenas. • A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alemanha e Itália. • Segunda fase da revolução industrial. • A concentração de capital. • O imperialismo na África e na Ásia. • Teorias racistas do século XIX. • A resistência africana. • A conferência de Berlim. • A marcha para Oeste. • Destino Manifesto. • A Guerra Civil Norte Americana. • Prosperidade e intervencionismo. • O imperialismo 	<p>(EF08HI26) - Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p> <p>(EF08HI-A01) - Identificar o processo de neocolonização e de resistência das populações locais ao poder imperialista no século XIX.</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> <p>(EF08HI-A01) - Identificar, em obras artísticas e em documentos diversos, as diferentes formas de resistência à escravidão, analisando diferentes narrativas e perspectivas sobre esse processo.</p> <p>Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de reconhecimento dos direitos das populações indígenas e quilombolas.</p>

estadunidense.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

QUADRO 96 - HISTÓRIA - 9º ANO

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	CONHECIMENTOS	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	<ul style="list-style-type: none">Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.A proclamação da República e seus primeiros Desdobramentos.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.Primeira República e suas características contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil	<ul style="list-style-type: none">Proclamação da república.República da Espada.A Guerra de Canudos.O surgimento das favelas e as favelas ontem e hoje.Republica Café com Leite.Movimentos sociais da República Velha.Questões indígenas e afro – brasileiros.Era Vargas.Provisório.Constitucional.Estado Novo.Movimentos sociais.As conquistas femininas desse período.A Guerra do Contestado (1912-	<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</p>

	<p>entre 1900 e 1930.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O período varguista e suas contradições. • A emergência da vida urbana e a segregação espacial. • O trabalhismo e seu protagonismo político. • Anarquismo e protagonismo feminino. 	<p>1916).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Racismo e desigualdade na sociedade brasileira. • Extrativismo, concentração fundiária e êxodo rural. 	<p>trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). (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>Totalitarismos e conflitos mundiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. • A questão da Palestina. • A Revolução Russa. • A crise capitalista de 1929. • A emergência do fascismo e do nazismo. • A Segunda Guerra Mundial • Judeus e outras vítimas do holocausto. • O colonialismo na África. • As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos. • A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão 	<ul style="list-style-type: none"> • 1º Guerra Mundial. • Revolução Russa. • A crise capitalista de 1929. • Fascismo e Nazismo. • 2º Guerra Mundial. • ONU. • Questões da Palestina. • Populismo. • Ditadura. 	<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</p>

	dos Direitos Humanos.		africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
A história recente	<ul style="list-style-type: none"> A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Guerra Fria. A luta pela Redemocratização da sociedade brasileira. A Nova República: de 1985 aos dias atuais. A globalização e o aumento das desigualdades. 	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017), autor e professores da AMAVI.

Além desse detalhamento elaborado, há uma metodologia que contribui com a articulação necessária: o desenvolvimento de projetos. Essa metodologia apresenta os estudos com característica de Projeto Integrador, o qual possui uma perspectiva de integrar conhecimentos comuns às áreas científicas dos currículos escolares, buscando levar os alunos a perceberem a complexidade do sistema-mundo. O projeto integrador pode funcionar como espaços de diálogo, uma via de mão dupla, onde educando e educador, sociedade e ciência, num processo dialógico, ouvirão e falarão, serão sujeitos ativos e ao mesmo tempo serão agentes do processo de (re)construção do conhecimento, assim torna-se possível ter mais clareza na compreensão e solução de problemas vistos como integrados. As avaliações são realizadas por meio de um problema em que os alunos, através dos conhecimentos trabalhados, deverão buscar soluções e respostas, seja em trabalhos de pesquisa, montando agendas de ação, no qual as notas estarão vinculadas ao modo como o problema foi abordado, discutido e trabalhado pelos professores, ou ainda, na viabilidade das propostas de solução e a tentativa de solucioná-los. Buscar-se-á, desta forma, integrar ainda mais a escola na vida da comunidade em que se está inserido.

Na sequência trazemos propostas de temáticas para projetos integradores:

QUADRO 97 - PROJETO INTEGRADOR DE HISTÓRIA PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 1ª A 5ª ANO

Projeto Integrador.	1ªANO	2ª ANO	3ª ANO	4ª ANO	5ª ANO
Família na escola	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Um dia de político	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Turismo em minha cidade	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Tua cultura amplia a minha: conhecendo outras instituições	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Biblioteca itinerante.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto (2016).

**QUADRO 98 - TEMAS TRANSVERSAIS PROPOSTOS PELOS
EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 1ª A 5ª ANO**

Temas Transversais.	1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO	4ª ANO	5ª ANO
Cidadania	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Fenômenos naturais	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Imigração e migração	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM
Meio ambiente	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Alimentação	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Sexualidade	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
Gênero	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto (2016).

**QUADRO 99 - PROJETO INTEGRADOR DE HISTÓRIA PROPOSTOS PELOS
EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 6ª A 9ª ANO**

Projeto Integrador	6ª ANO	7ª ANO	8ª ANO	9ª ANO
Tua cultura amplia a minha: conhecendo outras instituições	SIM	SIM	SIM	SIM
Câmara mirim.	SIM	SIM	SIM	SIM
Turismo em minha cidade	SIM	SIM	SIM	SIM
Família na escola	SIM	SIM	SIM	SIM
Biblioteca itinerante	SIM	SIM	SIM	SIM
Criação do Grêmio Estudantil.	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto (2016).

**QUADRO 100 - TEMAS TRANSVERSAIS PROPOSTOS PELOS
EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI - 6ª A 9ª ANO.**

Temas Transversais.	6ª ANO	7ª ANO	8ª ANO	9ª ANO
Políticas Públicas e economia local	SIM	SIM	SIM	SIM
Políticas Públicas e Patrimônio	SIM	SIM	SIM	SIM
Cidadania	SIM	SIM	SIM	SIM

Ciclos migratórios	SIM	SIM	SIM	SIM
Fenômenos naturais	SIM	SIM	SIM	SIM
Ética	SIM	SIM	SIM	SIM
Moral	SIM	SIM	SIM	SIM
Cultura digital	SIM	SIM	SIM	SIM
Drogas lícitas e ilícitas	SIM	SIM	SIM	SIM
Sexualidade	SIM	SIM	SIM	SIM
1ª Emprego	SIM	SIM	SIM	SIM
Mídia de massa	SIM	SIM	SIM	SIM
Redes sociais: riscos e benefícios	SIM	SIM	SIM	SIM
Marco civil da Internet	SIM	SIM	SIM	SIM
ECA: não só os Direitos, mas também os Deveres.	SIM	SIM	SIM	SIM
Gestão territorial e sustentabilidade	SIM	SIM	SIM	SIM
Luta das Minorias, um Direito Universal.	SIM	SIM	SIM	SIM
Direitos Humanos: a vida não pode mais esperar.	SIM	SIM	SIM	SIM
Lei Maria da Penha	NÃO	NÃO	NÃO	SIM

Fonte: Professores de História envolvidos no projeto (2016).

Em todo esse processo educativo é fundamental apresentar a relação com avaliação da aprendizagem, tendo em vista que é de suma importância perceber o papel da avaliação. Partimos do pressuposto que avaliar não é punir, não é castigo. Se o educando ou o educador estão percebendo desta forma o processo avaliativo, alguma coisa não está certa. “O objetivo principal da avaliação é o de facilitar e o de favorecer a aprendizagem, e não de pretender saber quanto o aluno sabe”. (BOTH, 2012, p. 16) Ou seja, todo o processo está incluído na avaliação: “melhor dizendo, a toda ação de avaliar segue outra de tomada de alguma decisão para que a situação encontrada mude ou permaneça como está”. (Idem, 2012, p. 17).

Logo, neste projeto para a AMAVI assumimos a avaliação como uma prática integral, processual, qualitativa e quantitativa no processo ensino-aprendizagem, entendendo que “avaliar é um momento inevitável de qualquer atividade humana” (Ibidem, 2012, p. 47).

14.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof. Me. Pedro Paulo Baruffi⁷³

Descrever sobre a avaliação é sempre um assunto amplo, isso se dá pela sua necessidade em todas as etapas onde a atividade pedagógica vai acontecer. Vale destacar que ensino, aprendizagem e avaliação ainda que sejam fenômenos distintos, precisam estar integrados e ter a mesma proporção. Dessa forma, leva-se ao entendimento do quanto isso está presente no cotidiano da educação. O diálogo envolve professores, estudantes, pais e demais envolvidos na escola. Quando se avalia conceitos e atividades, que de certa forma são mais objetivos, há uma certa tranquilidade, porém quando se trata da área afetiva ou social, retrata-se uma certa dificuldade (GRILLO e LIMA, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 aponta em seu artigo 24, inciso V que a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos [...]” o que destaca a necessidade de avaliar todos os aspectos. Esta demanda reafirma o quanto a discussão sobre a avaliação ainda proporciona um debate delicado.

Sobre a dificuldade que existe no processo de avaliar, Barretto (2001) oportuniza refletir que quando se pisa no terreno da discussão sobre a avaliação há a necessidade, ainda, de trazer à tona essa temática como essencial e como objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Nota-se avanços e também retrocessos, por isso, realçar as contradições é uma forma de mostrar que a discussão e a problematização em torno do processo avaliativo, faz-se necessário.

Essa dificuldade, sob a forma com que se dá o processo avaliativo é trazido também pelos professores que compõe a Associação dos municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI). Os docentes de História dos anos finais do Ensino Fundamental e os pedagogos dos anos iniciais estiveram reunidos em

73 Consultor já referenciado neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

diferentes momentos para serem levados a uma reflexão sobre a avaliação, principalmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017. Durante esses encontros os professores puderam aproveitar o momento para refletir sobre as angústias, os desafios, as contradições e outros elementos que impactam na prática pedagógica.

Um aspecto apresentado foi o quanto a perspectiva de avaliação se relaciona demasiadamente ao conceito quantitativo, e também pontuaram a importância de uma avaliação global para um processo de mais equidade. Esses elementos são importantes para respaldar o direcionamento possível, a partir do momento em que houve essa discussão. As mesmas questões são encaradas cotidianamente por muitos professores desse país e aqui, um dos pontos essenciais, se dá pelo fato de que problematizando este aspecto, pode-se estimular o enfrentamento da situação-problema.

Outra fala, muito recorrente nos discursos dos professores está na necessidade da superação da avaliação como uma verificação para entender que esta faz parte de um processo de aprendizagem e isso vai ao encontro com o que Luckesi (1996) defende:

a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que 'congela' o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1996, p.93).

Dialogar a partir do contexto de uma dinâmica de ação também se revela como importante para que de fato exista uma superação da visão numérica das avaliações, possibilitando um diagnóstico que se transforma num processo contínuo e liberta professores e estudantes da visão distorcida do julgamento definitivo (LUCKESI, 1996). Quando os professores foram questionados quais os procedimentos que são utilizados como fins avaliativos, os mesmos responderam o quanto a avaliação escrita, objetiva, sem consulta e com consulta, permeiam seus planejamentos.

Isso acontece muitas vezes por conta da maneira com que a estrutura avaliativa vem sendo determinada como mostra Hoffmann (2001):

Para inúmeros professores, pela sua estória de vida e por várias influências sofridas a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos. É uma penosa obrigação a cumprir na sua profissão, que deve ser exercida de forma

mais séria (rígida?) possível e no menor tempo de que possa dispor!
(HOFFMANN, 2001, p. 22).

Para que se possa elevar a discussão a um nível cada vez maior, é importante lembrar que a avaliação ganha sentido quando os resultados contribuem para a melhoria das ações. Nas palavras de Luckesi (1996), isso deve acontecer porque os resultados sempre possibilitam um aprimoramento para todos aqueles que estão envolvidos em todo esse processo, diferentemente dos modelos tradicionais que se ocupam em devolver a avaliação com uma determinada “nota” e fica por isso mesmo. A avaliação precisa ter no caminho pedagógico, além da quantidade a avaliação supõe também ter “habilidade e sensibilidade para poder ver abstração, reflexão, método, organização e criatividade em situações de todo dia” (BOSSA e OLIVEIRA, 1998, p.17).

Os métodos avaliativos precisam ser meios no processo de aprendizagem e não fins, dessa maneira, inicia-se a discussão em torno do componente curricular de história, perspectivas e práticas que vão facilitar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto escolar aliado à avaliação.

Diante desse contexto, a história é sempre muito essencial, pois conhecer o passado possibilita entender o presente. O passado que impulsiona a dinâmica da aprendizagem é aquele que está em constante diálogo com a atualidade (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o componente curricular da história deve ser abordado nessa contínua relação entre passado e presente do qual esses sujeitos que estão dentro das escolas sejam protagonistas e agentes transformadores da própria história.

A avaliação pode ser um aliado nessa perspectiva. Esta precisa ser um processo investigativo. Ao chegar às salas de aula, a avaliação já começa a acontecer, naquele primeiro contato é importante observar a “cultura primeira”, diagnosticar as potencialidades, os limites, os ritmos e, dessa forma, o professor começa a analisar e se autoanalisar, sempre na perspectiva de ocorrer uma educação mútua (FREIRE, 1998).

Nas abordagens do ensino de história e avaliação, os instrumentos de avaliação precisam ser discutidos, mas antes que isso aconteça, também se faz necessário levantar a discussão sobre os **critérios de avaliação**.

Assim como o ensino, a aprendizagem, os instrumentos de avaliação e os critérios também possibilitam ampla discussão, porém os critérios “precisam estar explícitos de maneira compreensível e suficiente para que se torne visível a coerência entre as situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação” (GESSINGER; GRILLO; FREITAS, 2010, p. 35). Da mesma forma que um edital ou um documento oficial do governo precisa ser claro e objetivo, os critérios precisam estar sempre muito bem elencados para que professores, estudantes, responsáveis e gestores escolares possam sempre saber como que os resultados foram obtidos. Isso deve aparecer nos instrumentos quantitativos e qualitativos.

Ainda sobre os critérios, durante as formações com os professores da região, discutiu-se a importância da utilização dos descritores para auxiliar na organização, esses descritores são encontrados na BNCC, quando se observa as habilidades, como exemplo, pode-se citar no 2º ano do Ensino Fundamental: (EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.

É importante observar o verbo compilar, visto que este é um ótimo exemplo de descritor que pode auxiliar na compreensão de formação dos critérios. Compilar se dá pela capacidade de reunir, juntar, colher. Nessa situação, pode-se observar que para alcançar essa habilidade o aluno precisa ter realizado essa tarefa de compilação. Se ele apresentar um relato da família, ou de uma pessoa da comunidade a partir de entrevistas, fotos, álbum, ou recortes de jornal. Estes são alguns meios de demonstração de que o aluno aprendeu a compilar.

Outro exemplo pode-se observar no 8º ano do Ensino Fundamental, na habilidade (EF08HI16): Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. Observa-se três verbos que serão importantes para criação dos critérios: Identificar, comparar e analisar. A atividade avaliativa permite amplas possibilidades quando internalizada no estudante, ou seja, quando cumpre com o que é explicitado. Porém, é nesse momento que o professor precisa utilizar os critérios para selecionar e organizar o instrumento adequado, para que de fato ele consiga atender o que a BNCC demanda.

14.1.1 Perspectivas e instrumentos avaliativos para a História no Ensino Fundamental

Para a superação da avaliação com propósito apenas quantitativo torna-se necessário proporcionar uma avaliação crítica, mediadora, dialógica e emancipatória, por isso junto com os professores envolvidos nesse projeto, discutiu-se a ênfase na avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Luckesi (1996) vai tratar da avaliação diagnóstica como o ato de proporcionar uma inclusão de aprendizado, possibilitar a autocompreensão e motivação para o crescimento e aprofundamento da aprendizagem. Pode-se observar que a própria BNCC se articula no ensino da história a essa visão,

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. 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 (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, exemplificaremos o 1º ano do Ensino Fundamental, na habilidade (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. Possibilita-se indagações ao aluno sobre limites, a reflexão sobre o comportamento em casa e na escola. Podem ser utilizadas fontes históricas para reconhecimento de coisas do passado e do presente através de fotos, figura e outras imagens, como também o uso de telas, já possibilitando a averiguação destas em diferentes períodos.

Nos anos finais, especificamente no 9º ano, tem-se a seguinte habilidade: (EF09HI04): Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. A discussão será um critério interessante para analisar o conhecimento dos anos anteriores e também as informações que ele traz da mídia e das redes sociais. Outro exemplo de avaliação diagnóstica pode ser o uso de sorteios de perguntas sobre um determinado objeto de conhecimento da aula anterior que pode oportunizar ao professor o que foi internalizado pelo aluno e se ainda apresenta

dúvidas, reforçando a fala de que a avaliação diagnóstica e formativa está presente durante o ano todo.

A avaliação somativa, muito criticada por parte de estudiosos da linha de avaliação em educação, representa, muitas vezes, um certo equívoco, como apresenta Fonseca (2010, p. 229) “[...] um meio de controle e seleção dos educandos, dos educadores e das escolas”. Para Sadler (1989) esse tipo de modalidade de avaliação sempre está atrelado a uma análise daquilo que foi aprendido ou não e o que é capaz de fazer com aquilo que aprendeu no final de um ciclo. Mas na fala de Shepard “[...] a avaliação externa, dada a sua natureza uniforme e a sua não frequência, raramente coloca as questões certas e no tempo certo, para que faça parte de um processo efetivo de aprendizagem em curso” (2001. p. 1080).

Mesmo com estas ponderações, entendemos que a soma dos resultados não precisa ser atrelada apenas a uma “nota”, num processo somativo, porque pode ser feito o uso do qualitativo para a transformação do quantitativo. Ou seja, significa permitir a aferição da nota sem perder a qualidade do processo, pois ele contribuirá para isso.

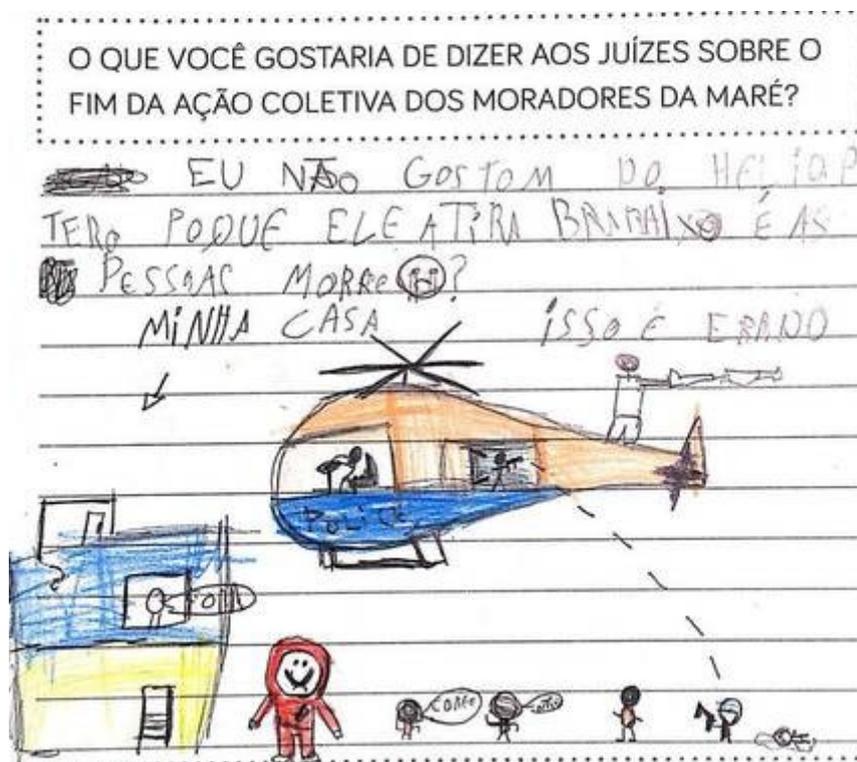
Ao devolver uma avaliação com um valor numérico exposto, o professor pode levar o aluno a repensar questões trazidas em discussão e debate em aula. Isso acontece porque em vez de simplesmente fazer o estudante levar para sua casa o resultado e buscar uma assinatura de seus responsáveis, os docentes podem ressignificar o sentido e oferecer mecanismos capazes de orientar qual é a função daquele instrumento.

Uma das grandes sugestões é o *feedback* individual na entrega do instrumento de avaliação ou até mesmo uma leitura e identificação dos acertos e erros, com o objetivo de uma nova discussão, averiguando quais foram a maioria das dificuldades apresentadas. Essa proposta de dar mais sentido para a avaliação somativa pode oportunizar um grande crescimento.

No processo de alfabetização no ensino de história é importante que alguns elementos sejam trazidos para a discussão de como avaliar de forma somativa esse estudante. Ao observar a habilidade do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental que apresenta: (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.

Observamos que a figura a seguir pode exemplificar um processo de avaliação somativa.

Figura 5: Desenho de relato



Fonte: EXTRA. **Crianças da Maré entregam cartas e desenhos ao Tribunal de Justiça do Rio pedindo menos violência na comunidade.** 13 de ago. 2019. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/feLx76LmACW9BFC57>. Acesso em 10 de mai. 2020.

A imagem oportuniza um espaço interessante para a discussão em torno da avaliação, visando a própria habilidade, os elementos que constituem o desenho acima e a mensagem evidenciada são fatores para uma ampla avaliação. Mas esta ganha mais força à medida que são elencados os critérios, tendo em vista que o estudante precisa saber porque ele ganhou uma nota 7,0 (sete) e o porquê do colega ganhar 10,0 (dez) se ambos são desenhos. Quais critérios podem ser sugeridos? Qual é a relação do pertencimento à comunidade? O que mudou e o que não mudou em relação ao passado? Pode ser avaliado a estética, e também se o aluno conseguiu passar a mensagem. Pode ser avaliado, ainda, a apresentação. Tudo isso pode gerar um valor numérico que é tão conhecido de todos os docentes, mas com os critérios evita-se um caráter subjetivo na definição da nota.

No término dos anos iniciais, entre o quarto e o quinto ano é fato que o instrumento prova parece estar mais presente. Entretanto, as provas precisam ser elaboradas com questões bem organizadas e amplamente contextualizadas. O estudante precisa saber que aquilo recebe uma formalidade. Nesse sentido é importante que se tenha um cabeçalho, que as instruções sejam bem claras, que tenha espaço para os estudantes colocarem suas respostas, que as questões tenham seus devidos pesos, que esses valores sejam bem dosados, que o uso de imagens seja um recurso bem explorado, que seja utilizado uma diversidade de comandos, completar, assinalar, interpretar, relacionar, julgar, corrigir erros. Enfim, que seja uma prova que possibilite, para grande parte dos alunos, que sejam contempladas as mais diversas formas de aprendizagem.

Figura 6: Estrutura de avaliações

Disciplina: HISTÓRIA		Ensino Fundamental	Valor: 10,0
Professor(a): Pedro Paulo Baruffi		2ª AVALIAÇÃO	Nota:
Ano: 4º ano --	Trimestre: 3º	Data:	
Aluno(a):			
Conteúdos: Conteúdos abordados: Organização do Brasil República (participação das mulheres, a Constituição, regime militar) Brasil Colônia (Pindorama - Capitânicas) e Brasil Império (reinos).			

1- Sobre este documento responda: (0,8)



Como é o nome deste documento? _____
 Para que ele serve? _____
 Quem são as pessoas responsáveis por escrevê-lo? _____
 O que as pessoas devem fazer para cumprirem seus deveres como cidadãos? Explique: _____

2- Nossos direitos e deveres constam na Constituição. (0,6)

Observando os quadros, quais direitos estão sendo violados, tirados destes cidadãos?



4- Leia a charge com atenção: (0,4)



• Escreva como você entendeu a mensagem da charge: _____

5- A respeito do período chamado de regime militar (1964-1985), marque V para a(s) afirmativa(s) verdadeira(s) e F para a(s) falsa(s). (0,5)

- () Os presidentes eram escolhidos entre os integrantes das forças armadas (Marinha, Exército e Aeronáutica), sem voto popular.
- () Era proibido por lei pedir mudanças à sociedade ou ser contra as decisões dos governantes.
- () As pessoas tinham liberdade para falar suas opiniões a respeito do governo.
- () Durante esse período, a população tinha liberdade para participar das decisões políticas e escolher seus governantes.
- () As artes, as literaturas e até a música, deveriam ser avaliadas pelos governantes, antes de serem divulgadas. Podia acontecer a censura.

6- Escreva duas diferenças entre as mulheres do período colonial e as do período republicano: (0,4)

Fonte: Autor, 2020.

Nos anos finais é importante que os critérios sejam elencados ainda com maior rigidez, todavia, ainda se torna possível facilitar a compreensão do que pode ser, conforme os dois exemplos da figura a seguir:

Figura 7: Exemplos de critérios para questões avaliativas

A partir da leitura de um texto, é proposta a seguinte tarefa:

Produza um texto discutindo o que foi colocado, apresente seu posicionamento a favor ou contra, e use argumentos sólidos.

A partir da leitura de um texto, é proposta a seguinte tarefa:

Selecione uma ou mais ideias apresentadas no texto e desenvolva-a(as) numa produção baseada em sua própria experiência e nas ideias do autor.

Sua resposta pode ser organizada numa perspectiva de aceitação ou de refutação das ideias do autor e deve evidenciar o relacionamento dessas mesmas ideias com sua experiência pessoal, utilizando, para isso, argumentos consistentes e claros.

Critérios de avaliação:

- atendimento à proposição;
- conhecimento do conteúdo;
- consistência na argumentação;
- clareza e organização das ideias.

Fonte: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M.; FREITAS, A. L. S. de *et al* (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** [recurso eletrônico] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 38. Disponível em: <http://atuaria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/porquefalaraindaemavaliacao.pdf>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

É importante observar que as duas propostas se diferenciam quando elas são bem escritas e organizadas e também quando ela oportuniza aos estudantes entenderem o que de fato será avaliado. Isso ganha um peso de enriquecimento e até mesmo de garantia para o docente, pois se o estudante questionar a sua nota, o professor tem respaldo com base nos critérios para apontar o resultado.

Na perspectiva da avaliação formativa, segundo a BNCC, ela é capaz de melhorar o desempenho da escola, professores e alunos, levando em conta os contextos e as condições de aprendizagem (BRASIL, 2017). Nas palavras de

Perrenoud (1999) a avaliação formativa reconhece um caráter de reorientação dos caminhos, propiciando uma reflexão autocrítica e assume um caráter regulador do processo pedagógico. Ainda é importante reforçar que a avaliação formativa reitera um aluno autônomo e protagonista, e tem como foco o processo e não o produto, configurando um objeto permanente e oportunizando aprendizagem para professores e estudantes (GRILLO, GESSINGER e FREITAS, 2010).

Nos anos iniciais, observa-se um terreno bem fértil para esse tipo de formação, os professores passam mais tempo com seus alunos, conseguem criar projetos, feiras, seminários. Entretanto, um ponto que é interessante ser destacado está na autoavaliação como um meio gerador de percurso formativo “a autoavaliação se apresenta como uma possibilidade de o aluno reorientar sua aprendizagem, sob acompanhamento do professor, o qual analisa, corrige, sugere, discute os resultados que estão sendo alcançados” (GRILLO, GESSINGER e FREITAS, 2010, p. 46).

Aqui podem ser oportunizados, tanto nos anos iniciais e finais a perspectiva da autoavaliação, pois para cada ano é possível adaptar essa questão para que esse instrumento se faça presente ao longo de toda a educação básica. Outros métodos que são muito eficientes na visão de Grillo, Gessinger e Freitasn(2010) para favorecer a avaliação formativa consiste em:

- Construir um momento de reflexão sobre determinada tarefa propondo aos estudantes que participem na busca por estratégias que visem a superação das dificuldades;
- Prever um espaço na atividade para ele se auto avaliar;
- Trabalhar questões problemas que instiguem os estudantes a buscar soluções para conflitos e dilemas da contemporaneidade, observando o passado;
- Construir uma parceria com os estudantes para superação das dificuldades da turma.

O diário de aula é um instrumento recorrente na avaliação formativa, que ganha espaço além dos registros comuns, porque:

trata-se do registro da aula realizado pelo aluno, no qual ele acrescenta às anotações usuais acerca dos conteúdos desenvolvidos, suas reflexões pessoais através de comentários, questionamentos, impressões, emoções, superando assim o registro copiado em favor de um registro refletido. (GRILLO, GESSINGER e FREITAS, 2010, p. 92).

É bom fixar que esse tipo de avaliação oportuniza, durante todo o ano o processo de observação dos caminhos que o aluno tem traçado e as dificuldades que apresenta. Portfólios e trabalhos coletivos sempre ocupam espaço coerente nesse momento, assim como os seminários são usuais no componente de história e fazem parte de uma avaliação formativa, permitindo que o estudante “[...] vivencie situações de trabalho em equipe, aprenda a partilhar tarefas e negociar consensos, desenvolvendo, ainda, o senso de comprometimento e responsabilidade” (GRILLO, GESSINGER e FREITAS, 2010, p. 93), reforçando a análise de bons critérios e descritores sempre observando as habilidades apresentadas na BNCC.

15. DO LOCAL AO GLOBAL - UMA GEOGRAFIA MAIS VIVA NA VIDA DOS ESTUDANTES DA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ

Prof. Me. Marcelo da Silva (2016)

Profa. Dra. Karina Rousseng Dal Pont (2020)

O Componente Curricular de Geografia passou por inúmeras mudanças em sua trajetória. Desde a Grécia Antiga após a expansão territorial promovida por Alexandre, O Grande, aguçou o interesse pelos estudos das novas terras colonizadas. Os estudos estavam relacionados às questões naturais, como clima e solo, e, associados à produção agrícola. Para além deste marco político, a Geografia continuaria sua evolução passando pelos romanos e árabes, onde a expansão territorial, o nomadismo, e as questões religiosas, como rezar virado para Meca, despertavam o interesse pelos estudos.

As observações dos fenômenos ambientais proporcionaram aos estudiosos, desde a antiguidade oriental a criação de alguns princípios geográficos, que mais tarde seriam sistematizados pela escola alemã em fins do século XVIII. Passando pelos filósofos gregos e romanos, estendendo-se até o período moderno no qual a visão proposta à Geografia pela contribuição epistemológica do filósofo Immanuel Kant e o desenvolvimento de fundamentos prático-metodológicos por Forster, abriram o caminho para a sistematização de uma Geografia científica. (LENCIONI, 1999, VITTE, 2007 e MOREIRA, 2008).

O ingresso da Geografia com componente curricular ocorre tardiamente. Foi apenas no século XVIII que sua inclusão se deu no ensino Universitário, onde seu objetivo de estudo era analisar o contexto das relações entre a humanidade e a natureza. Para poder explicar a conjuntura da realidade social, a Geografia desenvolve-se nas Universidades, e a partir deste momento, foi introduzida como disciplina escolar.

No Brasil o ingresso da Geografia teve grande influência da escola francesa, principalmente, através de Vidal de La Blache, Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines. Estes pensadores foram referências para Carlos Miguel Delgado e Aroldo Azevedo, autores renomados de livros escolares. Dentro desta perspectiva, a geografia ganha espaço no contexto escolar no século

XIX, sendo que no Brasil é implantada como disciplina escolar em 1837, no Colégio Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro. Nesta época a Geografia ensinada nas escolas era de uma perspectiva enciclopedista, com um grande acúmulo de conceitos e descrições dos fenômenos estudados.

Cabe ressaltar que a epistemologia geográfica, assim como as próprias questões da Didática e do Currículo escolar atravessam os modos de se fazer Geografia nas escolas. Nesse sentido a Geografia já foi uma disciplina que apresentava uma visão descritiva de memorização e decoreba, e atualmente, temos uma Geografia mais explicativa, analítica e sistêmica que busca tecer conexões as realidades vividas pelos estudantes.

Nesse sentido, o ensino de Geografia contemporâneo deve propiciar aos estudantes a compreensão do lugar onde vive, sempre procurando conectar-se com o mundo, percebendo as relações existentes entre o local e o global. Segundo Milton Santos, o poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos. As pesquisas recentes no ensino da geografia partem do princípio que o **espaço geográfico**, objeto de análise deste componente curricular, é construído e reconstruído por todos nós que vivemos nele. Portanto, torna-se necessário que nossas práticas de ensino aproximem cada vez mais os estudantes desta compreensão e favoreça o reconhecimento da cultura e da história local, ao mesmo tempo em que ofereça possibilidades de criação de ações para preservação do meio natural.

Conceitos essenciais como **Lugar, Paisagem, Território, Região e Sociedade** são associados aos temas globais já que a problematização ambiental coloca a geografia em evidência nas discussões cotidianas e das políticas públicas.

É importantíssimo lermos e compreendermos o local, as ações antrópicas no decorrer do tempo histórico desde os Anos Iniciais. Devemos lembrar que o lugar está relacionado às experiências pessoais de cada sujeito desde a infância. As ruas que percorrem, os rios que atravessam os bairros, os casarios históricos, as paisagens observadas cotidianamente compõem a memória afetiva dos sujeitos. Para os professores e professoras dos municípios envolvidos no projeto desenvolvido pela Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI) considera-se fundamental dar prioridade ao local. Respeitando o conteúdo programático, os professores e professoras podem

associar, quando possível e necessário, o lugar do estudante, buscando associações, comparações, entendendo as semelhanças e diferenças, procurando assim, entender as combinações geográficas com outros lugares e escalas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), é necessário que sejam desenvolvidos o “pensamento espacial” estimulando o “raciocínio geográfico”, que nada mais são do que os princípios acima explicitados.

Para Milton Santos, o espaço precisa ser considerado como totalidade: conjunto de relações realizadas através de funções e formas apresentadas historicamente por processos tanto do passado como do presente. Ou seja,

(...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de certa autonomia. (SANTOS, 1978, p. 145).

O componente curricular de Geografia na atualidade nos remete a uma análise mais perceptiva, participativa e reflexiva, com objetivo de reafirmar a sua importância e necessidade na compreensão das transformações espaciais e o comportamento humano diante de tais mudanças, numa análise socioespacial. Requer, ainda, uma maior discussão das mudanças ocorridas no espaço e nas relações homem/lugar com olhar crítico, utilizando-se de fundamentos científicos. Para tanto, é primordial pensarmos a geografia e a sua influência na formação dos sujeitos escolares instrumentalizando-os a intervir significativa e responsavelmente como agentes transformadores da realidade em construção, diante da modernização do trabalho e das mudanças constantes no espaço que vão além do visível.

Os saberes da Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, contribuem para o processo de alfabetização e letramento e para o desenvolvimento de diferentes raciocínios. Permitem atribuir sentidos e significados para as dinâmicas das relações entre pessoas, grupos sociais e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer.

Nesta etapa da educação básica, as crianças terão como desafios reconhecerem os elementos naturais e culturais que formam seus “espaços biográficos” (BNCC, 2018), portanto, as escalas de análise se articulam aos

espaços de vivências dos estudantes: a casa, a escola, a rua, o bairro, o município, a região e o Estado. Tratando-se de uma proposta curricular regional, cabe aos professores propor leituras e articulações das análises em relação aos municípios que compõem a Região da AMAVI. Seja pelas saídas de estudos, trocas de correspondências, ou pela proposição de outras práticas pedagógicas. Nesta região a Bacia Hidrográfica do Rio Itajaí e seu processo de ocupação e transformação são objetos essenciais de análise para toda educação básica.

O apontamento feito em nossos debates remete à reflexão sobre a importância do planejamento com a finalidade de tornar este componente curricular mais instigante aos estudantes, mostrando o local sempre quando possível, transcendendo as paredes da sala de aula e proporcionando aos estudantes o conhecimento das paisagens do lugar em que estão inseridos, isto é, trabalhando com uma geografia mais viva. Para que isso aconteça de forma mais plena, a reorganização do currículo se faz necessário. Muitos são os desafios para a produção de uma proposta curricular para os municípios da AMAVI. Adequar as diretrizes existentes na Base Nacional Curricular Comum (2017) em articulação as características da região, é uma tarefa inalienável.

Além desta articulação as vivências e as experiências dos estudantes de diferentes contextos contribuem para a compreensão de fenômenos naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos da região e de outras escalas que serão ampliadas de acordo com a progressão dos Anos no Ensino Fundamental. Assim, se nos Anos Iniciais os espaços de vivências, município e Estado são as escolas de maior ênfase, nos Anos Finais será ampliada e adensada as análises para o Brasil, América, África, Europa, Ásia e Oceania.

Uma outra perspectiva que é necessária levar em consideração é o uso das diferentes linguagens no ensino de geografia e as múltiplas formas de expressão, seja por meio dos mapas oficiais e formais, ou das cartografias sociais que demarcam identidades e percepções culturais sobre e nas paisagens, seja, ainda, na utilização de linguagens diversas. Nesse sentido, o ensino de geografia está sendo cada vez mais permeada por outras áreas como a arte, a literatura, fotografia, como modos de pensar a produção e a representação do mundo de outras formas mais participativas e colaborativas.

A utilização de ferramentas de análise (observação, descrição, comparação) e a operação com conceitos-chave da área (lugar, paisagem, território, região, espaço) são fundamentais nesse processo de construção de leitura do mundo, pois, como nos ensina Paulo Freire, “a leitura do mundo, precede a leitura da palavra”. Nesse sentido percebe-se que a pesquisa em diversas linguagens se constitui como mediação capaz de construir “caminhos teóricos e metodológicos na busca pelos desafios que se encontra na relação pedagógica com os alunos e no diálogo com o espaço geográfico e com um mundo em mudança”. (PONTUSCHKA et al, 2007, p. 25).

O componente curricular de Geografia trabalha o desenvolvimento de valores sociais como o respeito, a tolerância, a solidariedade, o cuidado de si e do outro, bem como o protagonismo cidadão. A ênfase nos lugares de vivência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, de localização, de orientação e de organização das experiências e vivências em diferentes locais, sendo essas noções fundamentais para o trato com os conhecimentos geográficos. Outros conceitos articuladores vão se integrando e ampliando as escalas de análise, como as paisagens, as regiões e os territórios.

Faz-se necessário identificar nos **lugares de vivências**, a presença e a diversidade de culturas indígenas, afrodescendentes, de ciganos, de mestiços, de migrantes e de imigrantes, bem como, de outros grupos sociais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, faz-se necessário diferenciar os lugares de vivências e compreender a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento das identidades dos estudantes e sua participação em diferentes grupos sociais. Essa compreensão abre caminhos para práticas pedagógicas provocadoras e desafiadoras, pautadas na observação, nas experiências diretas, no desenvolvimento de variadas formas de expressão, registro e problematização, especialmente, envolvendo o estudo do cotidiano, em situações que estimulem a curiosidade, a reflexão e o protagonismo.

Para elaborar esta proposta, levou-se como orientação a Base Nacional Curricular Comum (2017), divididos em Anos Iniciais - do 1º ao 5º ano, e Anos Finais - do 6º ao 9º ano. A faixa etária dos estudantes é, preponderantemente, dos seis a quatorze anos. Neste contexto, deve-se levar em conta que as etapas precisam estar articuladas e preparar os estudantes para a transição para o Ensino Médio.

No Ensino Fundamental o principal **objetivo da Geografia é “alfabetizar” o estudante com relação às variadas escalas, capacitando-o com noções sobre a paisagem, lugar, natureza, território, estado e sociedade para que chegue ao ensino médio com conhecimentos sólidos, mediados pela escola, logo, com a autonomia que é necessária para o exercício cidadão.** Como argumenta MOREIRA (2011, p. 62-63):

O grande legado espacial da Geografia é mostrar, através do ensino, que o espaço geográfico é o objeto de estudo desta disciplina. E que nele se esconde um grande saber. É parte da estrutura que controla a sociedade, é a relação entre arranjo espacial e o contexto social, e que inserido no campo da transformação social, juntamente com outros estudiosos sociais, busca-se resolver os problemas sociais mais candentes de nossa época.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os professores presentes no encontro de formação deliberaram por não incluir novos conhecimentos à Base Nacional Curricular Comum. Ademais, destacaram que os professores, aos mobilizarem os conhecimentos em sala de aula, busquem partir do local para o global, tornando a geografia mais viva para os estudantes, independentemente do ano escolar em questão.

São inúmeras as possibilidades de trabalhar com a Geografia. O objetivo não se esgota apenas nos modelos didáticos tradicionais. É fundamental trabalhar com a mídia, a internet, as novas tecnologias de informação geográfica. Esses são recursos que a escola pode oferecer aos estudantes com o objetivo de atrai-los ainda mais para estudar algo que, às vezes, possa parecer desinteressante para eles. Cabe ressaltar que não devemos perder o enfoque crítico do componente e despertar o desejo dos alunos na ciência geográfica.

Atinente à avaliação, é preciso considerar que essa temática exige grande reflexão. Primeiramente, a avaliação pode ser considerada como um

instrumento que subsidiará o estudante em seu desenvolvimento cognitivo, como o educador em repensar suas práticas pedagógicas. Como lembra LIBANEO (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Como base no aludido, o professor deve ter a habilidade de propor diferentes formas de avaliar seus estudantes, lembrar que deve avaliar o estudante no todo e que componente curricular não é o único, mas que está inserido num contexto onde, muitas vezes, o estudante não possui afinidades. Portanto, cabe ao professor estimulá-lo, despertando nele o motivo pela qual irá se empenhar em estudar os conhecimentos propostos. Ao avaliar o estudante, o professor estará se avaliando. Neste sentido, LUCKESI (1997) considera:

A avaliação da aprendizagem nesse contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça). A construção, para efetivamente ser construção, necessita incluir, seja do ponto de vista individual, integrando a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, seja do ponto de vista coletivo, integrando o educando num grupo de iguais, o todo da sociedade (LUCKESI. 1997, p.175).

Nesta articulação, entre o ensino nos Anos Iniciais e Anos Finais devem ser observadas as devidas orientações da BNCC (2017), já estabelecidas pela definição de Unidades Temáticas, que são oriundas dos objetivos determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. São eles:

- **SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO:** Busca aprofundar o conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, bem como os contextos mais próximos da vida cotidiana. Estimulando o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico e as memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares, expandindo um olhar para relação do sujeito com contextos mais amplos em 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.

- **CONEXÕES E ESCALAS:** tem como propósito possibilitar que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global identificando as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. Também analisar o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre que explicam um lugar na sua totalidade considerando as escalas de tempo e as periodizações históricas estabelecendo interações entre a sociedade e o meio físico e natural.
- **MUNDO DO TRABALHO:** Pretende – se abordar os processos e as técnicas consultivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. Incorporar neste contexto o processo de produção do espaço agrário e industrial na relação campo/cidade, neste sentido os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em diferentes tempos, escalas, processos históricos sociais e étnicos raciais. Relacionar os diferentes meios de produção que compuseram e ainda compõem a cadeia produtiva do espaço onde o estudante está inserido fazendo a relação local- global e as alterações naturais e socioeconômicas que impactaram essa cadeia produtiva.
- **FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL:** Durante todo o Ensino Fundamental é importante ampliar a concepção que envolva o raciocínio geográfico, para que os estudantes tenham domínio da leitura, compreensão e elaboração de mapas e gráficos. A formação do pensamento espacial desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos processos investigativos e na aprendizagem geográfica. Há diversos temas da Geografia, nos quais a resolução de problemas está diretamente relacionada ao pensamento espacial. Portanto, as formas de representação e o pensamento espacial contribuem para o entendimento de fenômenos abstratos, que pelos processos de ensino, são consolidados nas situações vivenciadas pelos estudantes em suas diferentes realidades. Diante desta afirmação, esta unidade temática se articula à realidade local, e aos modos de ler, compreender e construir recursos investigativos derivados das formas de representação cartográfica.
- **NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA.** Nesta temática busca – se articular geografia física e geografia humana, levando os estudantes a estabelecer relações complexas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas. Fundamentando e levando o aluno a reconhecer e comparar a realidade de diversos lugares e de vivência. A compreensão dos processos que resultam na desigualdade social, degradação ambiental, bem como a má utilização dos recursos naturais, levam o indivíduo a assumir a sua responsabilidade nas transformações ocorridas do espaço inserido na relação local – global.

A BNCC (2017) apresenta em sua estrutura central o desenvolvimento das **Competências Gerais, por Área e por Componente**, ao longo de toda

formação escolar. Compreende-se “competências” como a capacidade em articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades.

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. (BRASIL. BNCC, 2017, p.366)

Além do desenvolvimento de competências, a Base estrutura cada componente curricular em **Unidades Temáticas**, como citadas acima; **Objetos de Conhecimento**, que são os temas base e as teorias estruturantes de cada componente (exemplo de Geografia: pontos de referência; a cidade e campo; divisão do mundo em oriente e ocidente) e **Habilidades** que são os fazeres cognitivos, emocionais, procedimentais que deverão ser desenvolvidos pelos estudantes articulados aos Objetos de conhecimento e Unidades Temáticas.

Na sequência, apresentam-se as Unidades Temáticas e os Objetos dos conhecimentos, que se traduz como Habilidades na BNCC, ou seja, cada “saber fazer” a ser desenvolvido, ao longo dos 9 anos do Ensino Fundamental. Além dessas unidades, foi incluído como complemento, no quadro, as escalas de análise para cada ano. Lembrando que esse conjunto de saberes precisa

estar em diálogo com as Competências Gerais e específicas de área, no caso Ciências Humanas, e por Competências específicas do Componente Curricular de Geografia.

É possível observar que, no segundo e terceiro ano, além das habilidades da BNCC, há também outras habilidades que estavam na proposta curricular da AMAVI (2016) e foram ampliadas para contemplar o trabalho de análise já realizado. Nos demais anos não há acréscimos, porque as habilidades definidas pelos professores já estão contempladas na BNCC.

ANOS INICIAIS

QUADRO 101 - GEOGRAFIA - 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola bairro, comunidade) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. (EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares. (EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola, moradia, bairro, comunidade).	O corpo, a casa, a sala de aula.
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(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.	
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.	
Formas de representação e o pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. (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.	
Natureza, ambientes e	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor, estações do ano etc.).	

qualidade de vida	(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.
-------------------	--

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

QUADRO 102 - GEOGRAFIA - 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade. Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, diferenciando imigração de emigração (EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. (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.	A escola, a rua.
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço Mudanças e permanências	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. (EF02GE05) Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.	
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	(EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). (EF02GE07) Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.	
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	(EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).	

		(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.	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	(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. Objetivo complementar proposto pelos Professores da AMAVI: Identificar os possíveis riscos inerentes a determinadas atividades humanas e suas possíveis consequências.	

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

QUADRO 103 - GEOGRAFIA - 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	(EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (EF03GE02) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. (EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais (indígenas, caboclos, tropeiros, ciganos e quilombolas) em distintos lugares.	O bairro, o município.
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	(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.	
Mundo do trabalho	Matéria-prima e indústria	(EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.	
Formas de representação e	Representações cartográficas	(EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica (mapa mental, roteiro: escola-casa; representação da superfície terrestre, bairro-município).	

pensamento espacial		(EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	
		(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, reuso e reciclagem/ descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo Impactos das atividades humanas	(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.	
		(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.	
		(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.	
		Objetivo complementar proposto pelos Professores da AMAVI: Conhecer os métodos de prevenção e comportamento durante os eventos naturais (enchentes, vendavais, deslizamentos de terra, entre outros).	

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

QUADRO 104 - GEOGRAFIA - 4º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural Processos migratórios no Brasil Instâncias do poder público e canais de participação social	(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	O município, a região do Alto Vale e o Estado de Santa Catarina

		da sociedade brasileira e da região da AMAVI. (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, considerando as modificações no espaço geográfico.
Conexões e escalas	Relação campo e cidade Unidades político-administrativas do Brasil Territórios étnico-culturais	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região) localização do seu bairro no município no Estado, do seu Estado na grande região (Região Sul) dando ênfase ao Alto Vale do Itajaí.
		(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos e assentamentos identificados na região do Alto Vale reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade Produção, circulação e consumo	(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.
Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação Elementos constitutivos dos mapas	(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.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) nos municípios do Alto Vale, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

QUADRO 105 - COMPONENTE CURRICULAR - GEOGRAFIA - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais em Santa Catarina, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, dando ênfase aos municípios do Alto Vale.	Santa Catarina e Brasil.
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	(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.	
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	(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.	
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite Representação das cidades e do espaço urbano	(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.	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental Diferentes tipos de poluição Gestão pública da qualidade de vida	(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.

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

ANOS FINAIS

QUADRO 106 - GEOGRAFIA - 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	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. Conceituar paisagem, lugar e espaço geográfico.	Local, regional
Mundo do trabalho	Relações entre os componentes físico-naturais	EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	
Formas de representação e pensamento Espacial	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. (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	

		<p>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>	
Conexões e escalas	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	<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>	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	<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. Identificar os tipos de solo, relevo e hidrografia da região do Alto Vale do Rio Itajaí.</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>	

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

QUADRO 107 - GEOGRAFIA - 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	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 local e do Brasil. (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil e dos municípios da AMAVI compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.	Brasil
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil Características da população brasileira	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários da região do Alto Vale do Itajaí e 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 comparando-as com a do Alto Vale do Itajaí.	
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo e suas relações com o desenvolvimento da região do Alto Vale do Itajaí. (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. Reconhecer a influência das ferrovias no contexto de formação e ocupação na região do Alto Vale do Itajaí. (EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	
Formas de	Mapas temáticos do Brasil	(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando	

representação e pensamento Espacial		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	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(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).	

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

QUADRO 108 - GEOGRAFIA - 8º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(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. Retomando os aspectos de migração na Região do Alto Vale. (EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município, que fazem parte da Região do Alto Vale em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial e os reflexos dentro desta Região. (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.	África e América

		<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p>
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	<p>(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).</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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).</p>
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, Bacia do Rio Itajaí, do Amazonas e</p>

		<p>do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. Relacionar com a disponibilidade dos recursos hídricos da Região do Alto Vale.</p> <p>(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.</p> <p>(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>
Formas de representação e pensamento Espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	<p>(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.</p> <p>(EF08GE19) Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas com informações geográficas acerca da África e América.</p>
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<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>	<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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, reconhecendo as significativas diferenças que existem na Região do Alto Vale, tanto na forma de ocupação quanto nos aspectos físicos.</p> <p>(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, Silvicultura do pínus na indústria de papel celulose e</p>

		madeira; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	
--	--	---	--

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

QUADRO 109 - GEOGRAFIA - 9º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	ESCALA
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura Corporações e organismos internacionais As manifestações culturais na formação populacional	(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, considerando os aspectos dos municípios da região do Alto Vale. (EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população regional 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.	Europa, da Ásia e da Oceania
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização, contextualizando com a economia local. (EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o	

	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	<p>Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.</p> <p>(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.</p> <p>(EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania e o reflexo desses conflitos a nível local e regional (questão dos refugiados).</p> <p>(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.</p>	
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	<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.</p> <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 região.</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 e de que forma esse processo interfere na produção local.</p>	
Formas de representação e pensamento Espacial	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 anamorfoses 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>	
Natureza, ambientes e qualidade de	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.	

vida	Oceania	<p>(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, fazendo um paralelo com as características dos municípios da região do Alto Vale afim de compreender suas relações.</p> <p>(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.</p>	
------	---------	--	--

Fonte: BRASIL (BNCC, 2017) e professores da AMAVI.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os professores presentes no encontro de formação deliberaram por não incluir novos conhecimentos à Base Nacional Curricular Comum. Ademais, destacaram que os professores ao mobilizarem esses elementos em sala de aula, busquem partir do local para o global, tornando a geografia mais viva para os estudantes, independentemente do ano escolar em questão.

Muito já foi debatido sobre a interdisciplinaridade. Sabemos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o processo de trabalho interdisciplinar do professor é mais tranquilo e comum, pois ele é quem ministra a maior parte dos Componentes Curriculares. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, exige-se um maior empenho dos professores. No entanto, o documento da BNCC é incisivo ao afirmar que a produção do conhecimento está cada vez mais integrada, visto que a nova organização curricular busca controlar os conhecimentos, almejando a escolha e a integração dos mesmos com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e uma maior participação social.

Os temas transversais devem ser trabalhados sempre que possível pelos professores. O compromisso com a construção da cidadania pede, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Segundo os PCN, os temas transversais:

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, afim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (BRASIL, 1997, p.64).

QUADRO 110 - TEMAS TRANSVERSAIS DOS ANOS INICIAIS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI.

Temas Transversais	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Meio Ambiente	x	x	x	x	x

Saúde	x	x	x	x	x
Ética	x	x	x	x	x
Pluralidade Cultural	x	x	x	x	x
Sociedade e Consumo	x	x	x	x	x
Orientação sexual	--	--	--	--	x
Temas Locais	x	x	x	x	x

Fonte: Professores de Geografia envolvidos no projeto (2016).

QUADRO 111 - TEMAS TRANSVERSAIS PARA OS ANOS FINAIS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES DOS MUNICÍPIOS DA AMAVI.

Temas Transversais	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Meio Ambiente	x	X	x	x
Saúde	x	X	x	x
Ética	x	X	x	x
Pluralidade Cultural	x	X	x	x
Sociedade e Consumo	x	x	x	x
Orientação sexual	--	--	x	x
Temas Locais	x	x	x	x

Fonte: Professores de Geografia envolvidos no projeto (2016).

15.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Profa Dra. Karina Rousseng Dal Pont⁷⁴

A avaliação é um processo obrigatório e inerente ao fazer docente ao longo de toda Educação Básica. Luckesi (2005) afirma que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a

⁷⁴ Consultora já referenciado neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

melhoria da qualidade do desempenho do educando, de tal forma que a avaliação precisa ser compreendida como processual e dinâmica. Neste percurso existe um marco legal que orienta todas as redes de ensino no país, tanto em relação as perspectivas da avaliação, quanto sobre a “recuperação” para “os casos de baixo rendimento escolar”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, em seu artigo 24, inciso V, aponta que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

Além de ser uma etapa obrigatória para “verificação do rendimento escolar”, compreendemos que a avaliação é um processo no qual o docente também poderá avaliar-se enquanto organizador e mediador das ações pedagógicas. Trata-se de um caminho para acompanhar os progressos ou dificuldades apresentadas pelos estudantes, constituindo-se como um processo permanente, capaz de oferecer suporte a reorganização dos procedimentos de planejamento, visando a progressão dos estudantes nas etapas na Educação Básica.

Por vezes, este é um dos pontos mais delicados da nossa formação, desde a graduação até a formação continuada. Se lembrarmos das aulas de Didática, ou das Metodologias de Ensino enquanto estávamos na universidade, pouco espaço era voltado às reflexões e estudos sobre avaliação no contexto escolar. Nesse sentido, ressaltamos a importância dos espaços de formação continuada, para que possamos sempre ressignificar nossas práticas e buscar os instrumentos mais adequados e justos para construção dos processos avaliativos dos estudantes.

Durante a formação oferecida pela AMAVI no ano de 2019, junto a professoras e professores de Geografia dos Anos Finais, e Pedagogas nos Anos Iniciais, foram levantados pelos docentes desafios e angústias quanto a avaliação e seus processos: a questão do tempo dedicado a elaboração dos instrumentos avaliativos, a correção e

a devolutiva aos estudantes; a heterogeneidade das turmas e os diferentes tempos de aprendizagens; o apoio para o trabalho com os estudantes que apresentam necessidades especiais; o suporte de materiais e infraestrutura das escolas; dificuldades com a definição de como deveria ser aplicada a recuperação paralela, e as plataformas e sistemas educacionais no qual as notas são postadas. Observamos uma miríade de questões amplas e complexas que acompanham os docentes, no sentido não só conceitual do que seja avaliar, mas de seus desdobramentos práticos. Oferecemos durante os encontros, um aprofundamento em algumas dessas questões e abrimos as conversas e exercícios para outras esferas da avaliação, como os instrumentos avaliativos e a reorientação das práticas pedagógicas para além da valoração do nível das aprendizagens. Segundo Hoffman (2001),

o processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

E nessa provocação, as diferentes perspectivas avaliativas precisam ser levadas em consideração. Existem diferenças entres estas, mas todas podem se articular e complementar aos processos avaliativos. É imprescindível marcar que as perspectivas qualitativas das avaliações nos dizem muito sobre as aprendizagens dos estudantes, porém ainda é evidente que muitos professores utilizam os mesmos instrumentos, como provas objetivas, para “medir a aprendizagens”. Esta também é uma preocupação dos professores e professoras que integram a AMAVI, além de oferecer formas diferenciadas em avaliar os estudantes, escolher os instrumentos que são mais adequados para avaliar os aprendizados em relação aos Objetos de Conhecimento da Geografia.

Avaliar em Geografia requer uma compreensão de que os estudantes, ao longo de sua trajetória escolar, ampliem e intensifiquem as leituras sobre o espaço a partir do local em que vivem, considerando suas conexões e articulações com as demais escalas. E que possam desenvolver habilidades específicas como: aprender a observar, registrar, interpretar e analisar criticamente o espaço no qual estão inseridos.

Nesse sentido, serão apresentadas algumas perspectivas de avaliação e exemplos de quais instrumentos avaliativos possam ser mais coerentes em relação a educação geográfica e seus objetos do conhecimento para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, e também as realidades de cada rede de ensino e profissional. Lembrando que as especificidades de cada nível de desenvolvimento dos sujeitos devem ser consideradas como premissas para a escolha dos instrumentos, assim como as atividades avaliativas em Geografia precisam estar em diálogo com as escalas de trabalho em cada ano, e as habilidades que necessitam ser desenvolvidas ao longo dos 9 anos do Ensino Fundamental, como foi apontado pela Proposta Curricular da AMAVI.

É imprescindível que os percursos avaliativos não sejam apenas aqueles que aferem o desenvolvimento dos sujeitos, e que não sejam realizados apenas no final do bimestre ou trimestre. O essencial é que no processo avaliativo se reconheça o que os estudantes já sabem sobre os conhecimentos apresentados como uma forma de diagnosticar os níveis de aprendizagens, que estejam articulados aos objetivos de aprendizagens qualificando e orientando o planejamento das atividades, sejam as sequências didáticas, projetos de ensino com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa.

É preciso, de acordo com as instruções de cada rede de ensino que compõe a AMAVI, que as atividades de recuperação paralela também estejam planejadas para cada etapa avaliativa. Fazendo com que o estudante a compreenda como uma nova oportunidade de aprimorar as aprendizagens e superar as dificuldades, e que o professor a utilize, não apenas como uma repetição ou recuperação do conteúdo que o instrumento avaliativo anterior oferecia, mas como uma forma de ressignificar o conhecimento. Nesse sentido, planejamento e avaliação andam juntos. Segundo Luckesi (2002) “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (LUCKESI, 2002, p. 125).

A criação de critérios avaliativos é tão importante, quanto a escolha dos instrumentos avaliativos. Durante os encontros de Formação Continuada, exercitamos algumas possibilidades da elaboração desses critérios, a partir da construção de “descritores” oriundos dos objetivos de aprendizagens. Por exemplo, no 7º ano o objetivo de aprendizagens sobre o estudo do Brasil: “(EF07GE09) Interpretar e

elaborar mapas temáticos e históricos (1), inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais (2).” Poderíamos extrair pelo menos dois descritores que contribuem para elaboração de critérios, como na avaliação aplicada, os estudantes conseguem “Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos (1)”; “identificar padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais (2)”.

15.1.1 Perspectivas e instrumentos avaliativos para a Educação Geográfica no Ensino Fundamental

Podemos apresentar a avaliação a partir de três perspectivas: diagnóstica, somativa e formativa. Essas perspectivas organizam as orientações teóricas no sentido de ampliar os instrumentos avaliativos e as finalidades da avaliação. Como apontado anteriormente, a avaliação não se encerra nela mesma, trata-se de um processo que influencia diretamente nas tomadas de decisões dos professores sobre os planejamentos e melhor escolha dos instrumentos avaliativos. Assim, a perspectiva diagnóstica possibilita ao professor verificar o quanto os alunos já sabem de determinado assunto/tema/ementa, sem o efeito formal da avaliação (RODRIGUES JÚNIOR, 2009). Trata-se de uma primeira avaliação para que saibamos o nível no qual os estudantes se encontram, normalmente são utilizadas no início de um novo tema e orientará as próximas etapas do planejamento.

A) Anos Iniciais

Com uma turma do 2º ano, cujo Objeto de Conhecimento: “(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, diferenciando imigração de emigração”, poderíamos começar a aula a partir de uma pergunta “O que sabemos sobre a história do nosso bairro?”. Pode ser realizada uma roda de conversas para averiguação do que já sabem sobre o bairro em que moram; ou utilização de outras técnicas de grupo no qual a oralidade seja o instrumento avaliativo escolhido.

B) Anos Finais

Com uma turma de 7º ano, cujo Objeto de Conhecimento: “(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”, um bom instrumento avaliativo diagnóstico é o trabalho com “mapas mudos”. Estes apresentam apenas o contorno do lugar que se deseja estudar, neste caso o Brasil, no qual os estudantes poderão preenche-lo com as informações e conhecimentos que já possuem, ou informar ao professor o que ainda desconhecem. Esta avaliação poderá ser refeita ao final da abordagem do tema, como parte integrante de uma avaliação formativa, na qual o professor poderá comparar o que o estudante sabia antes das aulas, e o que verificou/aprendeu após o estudo.

Figura 8: Mapa mudo Brasil.



Fonte: SUPORTE GEOGRÁFICO. Mapa mudo Brasil. Disponível em: <<https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/08/mapa-mudo-brasil.html>>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

A avaliação formativa de acordo com Rodrigues Júnior (2009) é aquela que contribui para a aprendizagem dos estudantes, tanto para retificar situações ocorridas durante o processo, como para significar a aprendizagem. Pode ser considerada a principal avaliação para aferir os resultados da aprendizagem, e para formar o aluno sobre sua aprendizagem frente ao currículo realizado. Pois, fundamenta-se em aspectos cognitivos, afetivos e relacionais ao informar aos professores não somente os avanços geográficos articulados as habilidades e competências específicas da

componente de Geografia que precisam ser desenvolvidas, mas abrange outros aspectos como interesses, motivações e a participação em sala.

Por isso, pode ser considerada contínua e diversificada em seus instrumentos. Exemplos de instrumentos avaliativos formativos são: projetos, fichas de acompanhamento, portfólios e a autoavaliação.

C) Anos Iniciais

Nesta etapa da Educação Básica, o trabalho com projetos pedagógicos por exemplo, além da interdisciplinaridade, possibilita a utilização de diversos instrumentos avaliativos formativos ao longo da sua aplicação. Por exemplo, no 3º ano o município é a escala principal de estudos, temos o objeto de conhecimento:“(EF03GE03) Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais (indígenas, caboclos, tropeiros, ciganos e quilombolas) em distintos lugares”.

Para esta habilidade pode ser elaborada, a partir de um roteiro organizado de trabalho, os seguintes instrumentos formativos: um roteiro de perguntas na qual os estudantes digam o que já sabem sobre o município e o que gostariam de aprender; a divisão e organização de pesquisas em grupos a partir de temáticas previamente escolhidas; a realização de uma saída de estudos e a produção de dados para a pesquisa; e por último, um produto final de todo processo de pesquisa, desde a construção de um Atlas sobre o município estudado ou uma apresentação, dramatização sobre o que foi pesquisado. Vejam que neste caso, não se trata de um único instrumento avaliativo, mas de um conjunto de instrumentos que exigirá dos estudantes o desenvolvimento de múltiplas habilidades: saber pesquisar, verificar, observar, analisar e sintetizar o que foi estudado.

D) Anos Finais

Um instrumento avaliativo formativo pouco explorado nos Anos Finais são os Portfólios. É mais comum encontrá-lo nas atividades da Educação Infantil ou Anos Iniciais. Porém, na perspectiva formativa, podem ser um ótimo recurso que será utilizado como um acompanhamento dos progressos dos estudantes a respeito de determinadas temáticas estudadas, e além dos aspectos cognitivos da aprendizagem, possibilita explorar as escolhas estéticas, imaginativas e criativas dos estudantes. Por

exemplo, no 8º ano, a escala de trabalho é América e África, temos como um dos objetos de conhecimento: “(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.”

Como o Portfólio se constitui numa coleção seletiva de itens, como mapas, infográficos, colagens, desenhos e textos, proporciona ao professor o acompanhamento do processo de aprendizagem sobre os temas estudados. Os estudantes tomam-se responsáveis pelas etapas e produções de forma singular e diferenciada, exercitando assim, um dos objetivos da educação que é ensinar a estudar. Nesta jornada, professor e estudantes compartilham a responsabilidade pedagógica em relação aos processos de aprendizagens, aos seus instrumentos avaliativos e a possibilidade do feedback por parte dos docentes, estabelecidos a partir da criação de critérios avaliativos.

Segundo Rodrigues Júnior (2009) a avaliação somativa é o ato formal de avaliar/registrar/computar o resultado das avaliações realizadas ao longo do bimestre/trimestre.

Poderá ser aplicada ao final do bimestre/trimestre de forma a se somar a outros instrumentos avaliativos utilizados. E também, significa comparar e classificar as aprendizagens dos estudantes efetivadas ao longo do ano. Como instrumentos avaliativos na perspectiva somativa, estão as provas objetivas, dissertativas e com consultas. Lembrando que as escolhas dos instrumentos estão relacionadas aos critérios avaliativos, principalmente em questões ou provas dissertativas.

A Geografia é uma componente curricular que utiliza as imagens, tanto para subsidiar explicações em sala, como compor as provas, é necessário escolhê-las com uma boa qualidade, que possam manter sua nitidez mesmo em impressões preto e branco, e que os estudante possam analisar o que é solicitado. Portanto, as questões estéticas são muito importantes para estes instrumentos. Um cabeçalho que identifique a escola, o professor, o componente, o nome do estudante e a data são imprescindíveis. Por isso, o planejamento e o tempo dedicado a organização destes instrumentos são necessários e atestam os cuidados e a responsabilidade pedagógica do professor.

E) Anos Iniciais

Este tipo de avaliação nos Anos Iniciais, possui a especificidade dos estudantes encontrarem-se em processo de alfabetização. É provável que as provas sejam aplicadas a partir do 3º ano, quando teoricamente os estudantes já estejam alfabetizados. Até lá, podemos utilizar outros instrumentos, como desenhos, jogos, caça-palavras, produção de mapas mentais, e outros instrumentos como recursos somativos.

Figura 9: Mapa mental



Fonte: BLOG EDUCACIONAL / LANA. Disponível em: <<https://pedagogiapmlll.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

F) Anos Finais

Nos Anos Finais, este é o tipo de avaliação mais recorrente a esta etapa da Educação Básica. O que gostaríamos de lembrar é, ao reduzir as avaliações somente as provas, estamos reduzindo também as possibilidades de uma avaliação global das aprendizagens, e descaracterizando um dos princípios da BNCC(2017) que é o “desenvolvimento de competências”, nas quais saber pesquisar, se comunicar,

desenvolver a argumentação, empatia e cooperação, ampliação de repertório cultural, não se faz apenas pela aplicação de provas objetivas, por exemplo.

Precisamos compreender que a escolha dos instrumentos avaliativos, é tão importante quando os recursos que escolhemos utilizar em nossas aulas de Geografia (sejam filmes, músicas, mapas etc.). Avaliar envolve a coleta de evidências, das mais variadas e são pensadas a partir da alternância entre avaliação individual e em grupo. Os mesmos cuidados estéticos e com a escolha de imagens e mapas, precisam ser tomados nos Anos Finais. De nada adiante escolhermos um mapa, ou um infográfico que os estudantes não compreendam porque não está visível na cópia. A seguir um exemplo de uma avaliação para o 7º ano, cujos recursos são bem variados: charge, mapa, questões objetivas, cruzadinha e atividade de completar.

Figura 10: Prova 7º ano



AVALIAÇÃO BIMESTRAL DE GEOGRAFIA / 2012

ALUNO (A): _____ Nº _____ SÉRIE: 7º ano EF
 PROFESSOR: _____ VALOR: _____ NOTA: _____

O Brasil é uma república federativa. Cada estado é formado por um conjunto de municípios e é governado por um representante que o dirige politicamente.

(Associação para Geografia – Volume 3 – História do Brasil)

1-Marque a opção que completa corretamente a frase abaixo:

- O Brasil é formado por _____ e um _____.
- () 23 estados e um Distrito Federal.
 () 26 estados e um Distrito Federal.
 () 27 estados e um Distrito Federal.
 () 28 estados e um Distrito Federal.

2 – a) Observe o mapa atual com a divisão política e regional do Brasil, segundo o IBGE. Numere no mapa as 5 regiões brasileiras de acordo com a sua localização.

- (1) Sudeste (2) Nordeste (3) Sul
 (4) Norte (5) Centro-Oeste

- b) – Coloque um (X) na região onde está localizado o estado de Minas Gerais.
 c) – Coloque um (O) na região onde está localizado o maior estado brasileiro.
 d) – Coloque um (#) na região onde fica a capital do Brasil.
 e) Coloque do lado LESTE o nome do oceano que banha o Brasil.

f) Numere os Estados de acordo com as regiões do Brasil e diga a que Estado se refere a sigla.

- () SE _____ () PE _____
 () AC _____ () RR _____
 () RO _____ () MG _____



- () MT _____ () SC _____
 () RN _____ () RS _____
 () PA _____ () PB _____

3 – Complete a cruzadinha com nomes de quatro tipos de vegetação do Brasil.

- 1) Vegetação formada por árvores altas, que crescem próximas umas das outras, predominante na região Norte.
 2) Vegetação formada por plantas espinhosa, seca, predominante na região Nordeste.
 3) Vegetação baixa, com capim ou grama, com árvores isoladas, predominante na região Sul.
 4) Vegetação formada por árvores baixas, retorcidas, e por plantas rasteiras, predominante em Minas Gerais.



4- Sobre a charge ao lado responda:

- a) Quais as quatro principais ações antrópicas (do homem) que causaram modificação na paisagem?
 b) Qual foi a principal consequência da modificação feita pelo homem na natureza?
 c) O que é paisagem natural?
 d) O que é paisagem Geográfica ou cultural?

5- O relevo terrestre é rico em sua variedade de formas. Complete as lacunas corretamente, observando a que forma de relevo se refere à seguinte característica:

**PLANALTOS – PLANÍCIES-
 MONTANHA- SERRA-
 DEPRESSÕES OU VALES -
 CORDILHEIRA**

- a) A _____ é uma grande elevação de terra.
 b) A _____ é o conjunto de morros e montanhas, ou seja, cadeia de montanhas mais baixas.
 c) São áreas relativamente planas, mas a sua altitude é superior a 300 metros acima do nível do mar.
 d) É uma região mais baixa geralmente entre as montanhas e as águas podem se acumular ali.
 e) Superfície plana, de baixa altitude, _____
 f) A _____ é o conjunto de morros e montanhas, ou seja, cadeia de montanhas mais altas.

Fonte: SLIDESHARE. **Atividades diversas Cláudia.** Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/claudiarocosta>>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

Por último, a recuperação paralela é um direito dos estudantes garantidos por lei, e que muitas vezes tornam extenuantes as jornadas de trabalho dos professores. É preciso que cada rede, ou pelo menos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas tenha previsto como se dará este tipo de recuperação. Ao longo das

formações, ouvimos uma grande disparidade de interpretações do que seriam estas atividades, se estas deveriam ser realizadas a cada avaliação ou ao final do bimestre/trimestre etc. Esta é uma escolha das redes que deverá estar amparadas em marcos legais como os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação. Mas uma questão importante a ser levada em consideração é que a recuperação paralela não pode ser através do mesmo instrumento utilizado para a avaliação a qual será oferecida sua recuperação. Portanto, os professores precisam prever quais instrumentos serão escolhidos para a recuperação, sejam avaliações orais, avaliação da aprendizagem afetiva, entre outras.

A recuperação é o momento do *feedback* ao estudante, e não uma punição pelo seu “fracasso escolar”. A recuperação é uma tarefa que possibilita melhorar o desempenho ou o entendimento daquilo que ainda não foi suficiente em sua aprendizagem, e a possibilidade de melhorar os resultados não só cognitivos, mas também emocionais e afetivos.

Por isso afirmamos que para além destas demandas, é essencial aos professores exercitar a atenção e a escuta em relação as dificuldades que os estudantes possam encontrar ao longo do ano letivo, bem como desenvolver um olhar cuidadoso para os contextos econômicos, sociais e afetivos.

16. ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho⁷⁵ (2016)

Profa. Ma. Simone Riske Koch⁷⁶ (2020)

16.1 PONTOS DE PARTIDA

Este texto é resultado das reflexões realizadas com profissionais da educação, isto é, professores e professoras que atuam com Ensino Religioso na Educação Básica e coordenadoras pedagógicas, que almejam uma escola mais inclusiva, humana e solidária, presentes no encontro de formação de 2016 e de 2019, no Senac, de Rio do Sul.

O Ensino Religioso é um componente do currículo das escolas públicas brasileiras, situado no âmbito da educação nacional, regido pela Constituição Federal de 1988 (§ 1º, art. 210, Seção I, capítulo III), nos seguintes termos: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Destaca-se que o Ensino Religioso embora seja facultativo, sua oferta é “obrigatória nas escolas públicas de ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p.435).

A LDB nº 9.394/96 em seu Art 33, alterado pela Lei nº 9.475/97, estabelece que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

75 Possui graduação em Pedagogia - Orientação Educacional, Especialização em Alfabetização e Mestrado em Educação e Cultura todos pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Realizou seu Doutorado em Teologia na área de concentração Educação e Religião na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul e o Pós-Doutorado em Educação e Religião na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: lourivalfaed@gmail.com

76 Possui graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso (2000) e Pedagogia (2002), especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso, Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2006), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. Atualmente Professora nos cursos de Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso e Pedagogia - FURB. Contato: srkoch@furb.br.

Mas, por que se faz necessário considerar a diversidade cultural religiosa do Brasil? Porque o Brasil é um país marcado pelas diversidades, e, dentre elas, a diversidade religiosa. Precisamos (re)conhecer a diversidade religiosa com suas crenças, doutrinas, ritos e práticas para convivermos respeitosamente na sociedade. Embora saibamos que muitas crenças religiosas justificam a “falsa percepção de que existe somente uma única verdade, endossando concepções e práticas opressivas e exploradoras, subvertendo sentidos e alienando pessoas em favor de interesses particulares, em detrimento dos interesses coletivos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 472).

Cabe, portanto, ao Ensino Religioso contribuir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, “na construção de atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 472).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da Resolução nº 4, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reafirma o Ensino Religioso na base nacional. Fato consolidado com a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) em que o Ensino Religioso está presente reafirmando a sua importância no contexto da Educação Básica.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 436), 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.

Com estes objetivos e com as competências específicas do Ensino Religioso, busca-se garantir que ao final do Ensino Fundamental os estudantes demonstrem:

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. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 437)

Este componente curricular da Educação Básica tem como objeto de conhecimento, os conhecimentos religiosos produzidos no âmbito das culturas e das tradições religiosas, dentre elas indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaicas, cristãs, islâmicas, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitas outras não menos importantes. Esses conhecimentos religiosos em um intrínseco diálogo com as filosofias de vida, as quais se ancoram em princípios cujas fontes advém de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros (BRASIL, 2017; SANTA CATARINA, 2019). Assim o Ensino Religioso,

Assume a **interculturalidade e a ética da alteridade** como fundamentos teóricos e pedagógicos, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, às memórias, às crenças, às convicções e aos valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Tais finalidades articulam-se aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípios básicos à vida em sociedade (SANTA CATARINA, 2019, p. 474).

O art. 33 da LDB (1996) e a BNCC (2017) estabelecem o Ensino Religioso não confessional, logo não lida com a doutrina de apenas uma ou outra religião ou movimentos religiosos. A escola é um espaço educativo e não de opção de fé e o Ensino Religioso é um componente curricular com episteme e metodologias próprias

e, como tal, deve ser considerado como integrante do Projeto Político Pedagógico de todas as escolas de Educação Básica (FILHO, 2016). Portanto, “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 436).

É fundamental que todas as redes de ensino se apropriem dos referenciais específicos dos conhecimentos religiosos e principalmente do campo pedagógico para ministrar as aulas deste componente. É imperioso também afirmar que na implementação desta proposta o grupo levará em conta, como base constante para a orientação do trabalho pedagógico, o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), além as discussões do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER⁷⁷, espaço de discussão e realização de práticas concretas para a implementação do Ensino Religioso na escola.

16.2 DA CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLHIDA

Ao pensarmos em aprendizagem no ensino fundamental, precisamos escolher um pano de fundo, uma matriz teórica que de certa forma oriente nossas práticas pedagógicas com crianças, adolescentes, adultos e idosos nesta etapa da Educação Básica.

Atualmente a reflexão sobre a aprendizagem na escola nos leva em direção a Vygotsky (1998) que considera como primordial do trabalho no campo educacional, a necessidade de desenvolver o conhecimento científico. Porém, partindo dos conceitos trazidos pelos estudantes, pois possibilita o processo de elaboração conceitual. Essa elaboração por sua vez, é compreendida como um modo culturalmente desenvolvido das pessoas refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela linguagem e nela materializado.

O conceito na perspectiva Vygotskyana, pela sua apropriação permite uma leitura crítica de entendimento do real. Partindo do nível real de conhecimento dos estudantes do ensino fundamental, dialogando com ele/a, negando-o e confrontando-o, em uma relação dialética. A análise do real é ponto de partida e não de chegada.

77 Conheça mais sobre o FONAPER acessando www.fonaper.com.br.

No Ensino Religioso também é assim, como vimos no primeiro objetivo: “a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, **a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos**” (BRASIL, 2017, p. 434, grifo nosso). Todos os conhecimentos vivenciados em sua vida cotidiana, que podem ser oriundos do senso comum ou cientificamente elaborados, devem servir de ponto de partida para o processo de elaboração conceitual. Esse entendimento modifica a forma de compreendermos o processo de ensino-aprendizagem e a relação que a escola estabelece com a produção, apropriação e objetivação do conhecimento. No Ensino Religioso, então,

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 (BRASIL, 2017, p. 437).

Esses processos nascem nas relações entre os seres humanos e se desenvolvem no decorrer do processo de internalização de formas culturais de comportamento. A escola, enquanto ambiente de formação social e cultural, assume papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes do ensino fundamental, tendo em vista que as pessoas mais experientes promovem a transição de um nível de conhecimento dos estudantes a outro de nível mais elaborado.

16.3 ENSINO RELIGIOSO: SABERES E FAZERES

Neste processo de apropriação de conceitos por parte das crianças, jovens e adultos que estão no Ensino Fundamental, ao se pensar no Ensino Religioso como componente curricular, espera-se que no contexto escolar ele possa contribuir na qualidade do percurso curricular da Educação Básica, sobretudo sendo uma área que realmente gere aprendizagens e mobilize as funções mentais superiores dos estudantes do ensino fundamental.

Entre as aprendizagens fundamentais que crianças, jovens, adultos e idosos do ensino fundamental no Brasil precisam refletir e aprender, é, que o ser humano se forjou enquanto sujeito histórico e social também com a presença do conhecimento religioso. Não dá para subtrair da história da humanidade os mitos, os ritos e os

símbolos do sagrado que acompanham o humano desde sempre. Nesta direção o Ensino Religioso por meio do **diálogo e da pesquisa** pode gerar aprendizagem em que o respeito às crenças e não crenças, e, sobretudo as escolhas que realizamos diante da vida sejam respeitadas.

A presença do conhecimento religioso é parte da construção humana como é também a capacidade que temos de perguntar, questionar, duvidar e querer saber mais da vida e do que nos rodeia. O Ensino Religioso é componente curricular por excelência da pergunta e do questionamento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) já destacavam:

Todo ser humano faz perguntas. Ele interroga a si mesmo e ao mundo. Ao interrogar-se, procura saber quem ele é, para onde vai e de onde veio. Quanto a pergunta recai sobre o mundo, o ser humano procura compreender o seu mistério, sua origem e finalidade. Na experiência do cotidiano existencial, a pergunta rompe com este. Provoca novas situações. Faz emergir o desconhecido (FONAPER, 2009, p. 36).

Só tem sentido na Educação Básica, esta área do conhecimento, se seus ensinantes e aprendentes, saberem que na busca, do saber humano, a pergunta é sempre geradora de aprendizagem.

Então, se espera que ao aprenderem sobre a diversidade cultural religiosa que permeia a formação do povo brasileiro, os estudantes possam entender que a paz e a guerra, a inclusão e a exclusão, a opressão ou a libertação, não são fatos naturais e lineares. Vão se dando na história, construída por homens e mulheres, sobretudo na relação que estabelecem com o conhecimento religioso.

Nessa perspectiva, a contemporaneidade exige um Ensino Religioso inclusivo, onde as culturas religiosas e não religiosas de todos tenham valor e força conceitual. Não existe um saber maior ou menor em Ensino Religioso. Uma perspectiva inclusiva exige entender que todas as tradições e manifestações do sagrado, fazem parte do caldeirão cultural que é o Brasil. Não há espaço para aprender com a intolerância e a discriminação. Neste componente se “busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão” (BRASIL, 2017, p.436).

Não somente o componente curricular Ensino Religioso, mas todos os componentes curriculares da Educação Básica são responsáveis por realizarem práticas pedagógicas e curriculares onde o respeito entre aos diferentes e as

diferenças não seja apenas força de expressão ou citação de efeito nos projetos pedagógicos.

A convivência e o respeito na Educação Básica deve ser a força vital que gere a matriz curricular do ensino fundamental, com ênfase, sobretudo no componente curricular por excelência que tem o diálogo, a pesquisa e o respeito dos diferentes e das diferenças dos que creem e dos que não creem como princípios fundantes.

Não faz mais sentido uma batalha jurídica, confessional ou estatal sobre a presença do Ensino Religioso na escola contemporânea. O que se precisa é que no processo de aprender no ensino fundamental, alteridades se fortaleçam, vivências sejam significativas, intolerâncias sejam destruídas, proselitismos sejam abandonados e o que vigore seja o ensino crítico e criativo de uma área fundamental para o nosso tempo: o Ensino Religioso.

A escola não pode abrir mão de sua função social. A escola “é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados” (FONAPER, 2009, p. 35). O Ensino Religioso não é para quem tem religião ou para quem não tem. O Ensino Religioso é para todos. A Educação Básica e seus conhecimentos são fundamentais e indispensáveis a todo cidadão brasileiro, para melhor entendimento e intervenção no mundo. Torna-se necessário entender neste contexto o Ensino Religioso como possibilidade de leitura de um mundo cada vez mais complexo e polissêmico.

Em um mundo aligeirado como o nosso, no qual as pessoas vivem com muita pressa, tudo acontecendo de forma rápida, aprender a contemplar a vida no universo e os valores humanos é algo complexo e desafiador. Esta rapidez nas ações cotidianas atropela cada um de nós, deixando-nos aflitos, assustados, esvaziados, muitas vezes, sem expectativas e projetos.

O ser humano tem a capacidade de ousar e sonhar. O mundo não é só de uma cor, o mundo é multicolor. Assim como as diferentes culturas e tradições religiosas. Boaventura Sousa Santos (1995) afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas”. Mas, que precisamos combater o “daltonismo cultural”, isto é, “a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia” (STOER; CORTESÃO (1999, p. 56), ele tende “a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens [...]” (CANDAUI, 2008, p. 29).

Frente a isto, Panikkar (1993), propõe que façamos um “desarme cultural”, porque nossos fanatismos e absolutismos nos impedem de caminhar juntos com o(a) outro (a), fazendo-nos crer que somos autossuficientes ou que detemos a posse plena da verdade. Este “desarme” implica uma crítica sobre nós mesmos para perceber nossos limites, fraquezas e incompletudes e para reconhecer que necessitamos uns dos(as) outros(as).

Espera-se que as aprendizagens no Ensino Fundamental não levem os educandos a defenderem esta ou aquela religião. O que se espera é que esta área com seu vasto saber teórico contribua na formação de crianças, adolescentes, adultos e idosos em sua inteireza em que a aprendizagem dos conhecimentos religiosos seja uma das lentes que usamos para entender este mundo em permanente construção.

Aprender sobre as culturas de matrizes indígena, ocidental, africana, oriental e filosofias de vida só faz sentido para tornarmos melhores como seres humanos na atual fase do capitalismo cada vez mais meritocrático e cruel quando o ‘ter’ esmaga o ‘ser’.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil estabelecem quatro objetivos gerais para a aprendizagem nesta etapa da Educação Básica. O Ensino Religioso pode colaborar com todos estes objetivos.

Primeiramente temos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Desde os anos iniciais do ensino fundamental, ao lecionarem Ensino Religioso os docentes podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita de todos os estudantes. Os textos do Ensino Religioso podem despertar o gosto pela leitura e a produção textual.

Temos também a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O Ensino Religioso está presente em todos estes aspectos, e permite práticas interdisciplinares com todas as áreas do currículo nas discussões destes temas.

Nesta perspectiva, afirmamos que para nós, não seria possível existir um Ensino Religioso no ensino fundamental, sem ensino de forma crítica e significativa de conceitos e habilidades. Porém, torna-se necessário destacar e evidenciar o lugar que os estudantes ocupam no processo de escolarização, uma vez que o humano se

constitui como ser humano na relação com o outro, ou seja, por meio de sua inserção sócio histórica.

O trabalho intencional do professor na prática pedagógica do Ensino Religioso deve garantir e sistematizar prioritariamente o desenvolvimento em cada sujeito, de saberes fundamentais para a vida e o mundo com todos seus desafios. Esse processo se configura como essencial a ser desenvolvido na escola, o qual passa a ser responsável pela criação de novas possibilidades de leitura de mundo, em que o Ensino Religioso é uma das lentes disponíveis.

Isto significa que para aprender os diferentes conhecimentos correspondentes a cada componente que integra o currículo escolar é preciso que o professor consiga criar um sentido e um significado para eles, caso contrário tal aprendizagem não terá atingido seu objetivo e provavelmente não provocará a curiosidade de quem aprende.

Compreendemos que este é um importante passo para a construção de uma pedagogia própria para o Ensino Fundamental a qual concretize uma escola como lugar privilegiado para se viver as aprendizagens. Lugar onde os diferentes sujeitos possam falar, ouvir, ver, sentir, ensinar, aprender, pensar, resistir, concordar, discordar, escrever, ler, ou seja, onde podem tecer suas histórias, se perceberem como produtores de culturas e transformadores da sociedade em que o Ensino Religioso tem um papel fundamental.

O Ensino Religioso, articulado as demais áreas e componentes curriculares do Ensino Fundamental, adaptando ao posto na BNCC (BRASIL, 2017) o currículo organiza-se a partir das unidades temáticas:

- ✓ **Identidades, diversidades 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.
- ✓ **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.

- ✓ **Crenças religiosas e filosofias de vida**, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre os mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos (SANTA CATARINA, 2019, p. 473).

Frente a isto, apresenta-se a seguir o quadro síntese do currículo do Ensino Religioso para os nove anos do Ensino Fundamental, organizado em unidade temática, objetos do conhecimento e habilidades.

ANOS INICIAIS

QUADRO 112 - ENSINO RELIGIOSO - 1º ANO

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Identidades, diversidades e alteridades	O eu, o outro e o nós Imanência e transcendência	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós .
		Conhecer a diversidade familiar, étnico racial, ambiental, de gênero e religiosa presente na sala de aula e na comunidade.
		(EF01ER02) Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.
		(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as pessoas com deficiência em diferentes contextos e espaços socioculturais.
		Reconhecer, valorizar e respeitar as características corporais e subjetivas de cada um.
		Identificar a diversidade cultural religiosa a partir do ambiente escolar.
		Reconhecer e valorizar as diferentes formas de vida existente no planeta.
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias, saberes, crenças e/em suas manifestações a partir das experiências individuais e/ou dos núcleos de convivência.
		Reconhecer os símbolos socioafetivos que auxiliam na compreensão respeitosa nos distintos grupos de pertencimento.

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

RELIGIOSO - 2º ANO

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Identidades, diversidades e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência Memórias e símbolos Símbolos religiosos	Reconhecer os diferentes espaços de convivências: núcleos de pertencimentos, comunitários, religiosos, entre outros.
		Identificar costumes, crenças e formas de viver em distintos espaços de convivência.
		Perceber-se como pessoa interdependente que estabelece relações de pertencimento com a natureza e a sociedade.
		Identificar sentimentos e atitudes que caracterizam as violências contra crianças, as formas de prevenção, com base no ECA.
		(EF02ER03) Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, socioafetivos e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns, entre outros).
		Identificar os símbolos presentes nos diferentes espaços de convivências.
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	Conhecer animais, alimentos, plantas e as suas relações com as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vidas.
		Identificar o uso e a importância dos sentidos (gestos, falas, audição, visão, olfato) em acontecimentos e fatos sagrados.

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

RELIGIOSO - 3º ANO

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Identidades, diversidades e alteridades	O eu e os ambientes de convivências Espaços e territórios religiosos	Identificar situações de violências aos Direitos Humanos e da Terra, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.
		Conhecer e respeitar os espaços e territórios de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Reconhecer identidades e territórios sagrados como locais de encontros, realização de práticas celebrativas.
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas Indumentárias religiosas	Identificar e respeitar práticas celebrativas como cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras, de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Reconhecer nas festas populares a memória dos acontecimentos sagrados e a manutenção das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Identificar diferentes sentidos e valores atribuídos à animais, alimentos e plantas em diferentes práticas celebrativas.
		Reconhecer e caracterizar as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais, entre outros) utilizadas em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, como elementos integrantes de suas identidades.

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

RELIGIOSO - 4º ANO

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
<p>Identidades, diversidades e alteridades Manifestações religiosas</p>	<p>Diversidades e Direitos Humanos Ritos sagrados Símbolos sagrados Representações religiosas na arte</p>	<p>Identificar e problematizar situações de violências no contexto escolar e espaços socioafetivos, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.</p>
		<p>(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano socioafetivo (pessoal, familiar, escolar e comunitário).</p>
		<p>Identificar ritos e suas funções em diferentes, manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p>
		<p>Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida</p>
		<p>Identificar as diversas formas de expressar a espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação, entre outros) nas diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p>
		<p>(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens, dentre outros), reconhecendo-as como parte das identidades das manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p>
<p>Crenças religiosas e filosofias de vida</p>	<p>Ideia(s) de divindade(s) Lideranças religiosas</p>	<p>Identificar nomes e representações de divindades nos contextos socioafetivos.</p>
		<p>(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades nas manifestações e tradições religiosas.</p>
		<p>Reconhecer o papel das lideranças na sociedade.</p>
		<p>Distinguir lideranças religiosas de outras lideranças presentes na sociedade.</p>
		<p>Compreender a corresponsabilidade das lideranças na defesa e promoção dos Direitos Humanos e da Terra.</p>

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 116 - ENSINO RELIGIOSO - 5º ANO

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Identities, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências aos Direitos Humanos e da Terra, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas sagradas Mitos nas tradições religiosas Ancestralidade e tradição oral	Identificar e respeitar, manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida que utilizam a oralidade e a escrita para preservar memórias, saberes e identidades
		Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida como recurso para preservar a memória, saberes e identidades.
		Conhecer mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
		Identificar e reconhecer a importância tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.
		Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

ANOS FINAIS

RELIGIOSO - 6º ANO

Unidade Temática	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual, <i>bullying</i> , racismo, machismo, entre outros.
		Compreender os conceitos de religião, crenças, religiosidades, filosofias de vida e espiritualidades.
		Reconhecer o direito de liberdade de consciência, convicção e de crença.
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades Lideranças religiosas	Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação e manutenção de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.
		Reconhecer e valorizar os textos sagrados escritos das diversas manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Identificar os modos de ser, pensar e agir nos diferentes textos orais e escritos.
		Perceber que os textos sagrados podem estimular práticas de solidariedade, justiça e paz, podendo também fundamentar ações que afrontam os direitos humanos e da Terra.
		Perceber a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas de diferentes, manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados. Ensinamentos da tradição escrita Símbolos, ritos e mitos religiosos	Reconhecer que a memória dos acontecimentos sagrados é cultivada através de mitos, ritos e símbolos nas diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

RELIGIOSO - 7º ANO

Unidade Temática	Objetos do conhecimento	Habilidades
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual, <i>bullying</i> , racismo, machismo, xenofobia, lgbtfobia, entre outros.
		Problematizar processos de exclusão e desigualdades, estimulados por crenças, ideologias religiosas, filosofias de vida nos diferentes tempos e espaços.
		Reconhecer o estado laico, o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades Lideranças religiosas	Reconhecer e respeitar as práticas de espiritualidades em distintas manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Identificar práticas de espiritualidade em situações como acidentes, doenças, fenômenos climáticos, entre outros.
		Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida na defesa e promoção dos direitos humanos.
		Conhecer líderes religiosos que se destacaram e analisar suas contribuições à sociedade.
		Analisar como as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, e, seus líderes atuam na sociedade, na política, na saúde, na educação, nos projetos e movimentos sociais, em relação aos direitos humanos e a cidadania.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos Liderança e direitos humanos	Compreender que os símbolos são linguagens que expressam sentidos, comunicam e exercem papel relevante para a vida e a constituição das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Conhecer e respeitar os diferentes espaços e territórios sagrados das manifestações e Tradições Religiosas e sua importância para a espiritualidade na vida das pessoas.
		Reconhecer a relação das manifestações, tradições religiosas e filosofias de

sensoriais e a transcendência.

vida, os espaços, as experiências

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 119 - ENSINO RELIGIOSO - 8º ANO

Unidade Temática	Objetivos de Aprendizagem	Habilidades
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo adolescentes do abuso e exploração sexual, bullying, racismo, machismo, xenofobia, lgbtfobia, entre outros.
		Refletir sobre as implicações da atuação de instituições religiosas em um Estado laico e em uma sociedade diversa culturalmente.
		Identificar práticas que reconheçam a diversidade cultural religiosa na perspectiva dos direitos humanos e da Terra.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes Doutrinas religiosas Crenças, filosofias de vida e esfera pública Tradições religiosas, mídias e tecnologias	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.
		Analisar manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida destacando seus princípios éticos.
		(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida e suas concepções de mundo, vida e morte.
		Discutir como manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida podem influenciar diferentes campos da esfera pública como política, saúde, educação, economia, entre outros.
		(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida na esfera pública.
		(EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
		Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.

		<p>Analisar as funções e significados de ritos para as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p>Reconhecer nas festas religiosas e peregrinações no contexto regional, nacional e mundial, a memória dos acontecimentos sagrados, culturais e a manutenção das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p>Compreender a importância dos rituais sagrados para as diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, e, seu papel na releitura da vida e dos hábitos de um povo.</p> <p>Conhecer os aspectos legais referentes à liberdade religiosa.</p> <p>Identificar princípios éticos em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.</p>
--	--	--

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).

QUADRO 120 - ENSINO RELIGIOSO - 9º ANO

Unidade Temática	Objetivos de Aprendizagem	Habilidades
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo adolescentes do <i>cyberbullying</i> , racismo, suicídio, discriminações, preconceitos, lgbtphobia, intolerância religiosa, violência doméstica, feminicídio, entre outros.
		Problematizar a vida enquanto experiência existencial na coletividade, considerando princípios éticos, estéticos, econômicos, políticos, ambientais e socioculturais.
		Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações

		limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência Vida e morte Princípios e valores éticos	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida, nas diversas manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Analisar expressões de valorização e de desrespeito à vida abordadas nas diferentes mídias.
		Conhecer as diferentes ideias de continuidade da vida elaboradas por manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida como possibilidade de superação de finitude humana, tais como: ancestralidade, reencarnação, transmigração e a ressurreição.
		Compreender os sentidos e significados da vida e da morte para as filosofias de vida, como: o ateísmo, nihilismo, ceticismo e agnosticismo.
		Analisar diferentes ritos fúnebres decorrentes das concepções de vida e morte em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
		Conhecer os aspectos legais referentes à liberdade religiosa.
		Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.
		Identificar princípios éticos, religiosos e culturais que possam alicerçar a construção de projetos de vida, condutas pessoais e práticas sociais.
		Problematizar situações de banalização da vida e da morte, refletindo sobre os sentidos do viver e do morrer.

Fonte: Quadro adaptado a partir do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017).



17.

16.4 AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO RELIGIOSO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Profa. Ma. Simone Riske-Koch⁷⁸

A avaliação está mais presente na vida da humanidade do que ela própria tem consciência, somos constantemente avaliados e ao mesmo tempo avaliamos. Muitas vezes ela é um ato consciente, noutras e talvez em sua maioria, a avaliação no cotidiano acontece de maneira espontânea e casual. A avaliação consiste em indagar e verificar se algo ou alguém, com base em certos critérios, atende nossas expectativas, fornecendo dados necessários para uma tomada de decisão (CECCHETTI; RISKE KOCH, 2019). Ou seja, mesmo quando espontâneas, as pessoas se pautam em critérios que vão estabelecendo ao longo da vida, como “certo” e “errado”. Nesse caso, a avaliação se resume em julgar, classificar a ação do outro.

No campo da educação, isto não é diferente. Constantemente avaliamos e somos avaliados. No entanto, aqui a avaliação não pode ser espontânea e casual, tampouco deve servir para julgar e/ou rotular as/os educandas/os. A avaliação precisa ser planejada de maneira contínua e sistemática, a fim de produzir informações que possibilitem saber se houve ou não aprendizagem.

A avaliação no cotidiano escolar é orientada pela legislação vigente. Isto é, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, mais especificamente em sua Seção I que trata das disposições gerais da Educação Básica, no artigo 24 e inciso V – ela apresenta os critérios que a verificação do rendimento escolar deverá observar:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

78 Consultora já referenciada neste documento, que realizou a formação sobre avaliação com os professores.

Como vimos a LDBEN já compreendia a avaliação como contínua e cumulativa do desempenho do educando. Sua finalidade está, portanto, no desempenho, ou seja, na aprendizagem dos educandos. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB n. 04/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica reconhece uma escola de qualidade social aquela que:

Art. 9º [...] adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na **avaliação das aprendizagens** como instrumento de contínua progressão dos estudantes; (BRASIL, 2010, grifos nossos).

Na educação se naturalizou a prática de avaliar, mensurar o que os educandos não sabem. Assim, o foco não se estabelece nas aprendizagens, naquilo que já foi alcançado com vistas a identificar o que falta a ser alcançado no processo de ensino e aprendizagem. Por isso a avaliação das aprendizagens como contínua progressão dos estudantes conforme dito acima.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010):

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

Avaliar é um ato fundamental para se questionar o educar. Passa assim, a ser fundamental mudar o foco da avaliação, se antes servia para questionar aquilo que os educandos não aprendiam, agora precisa servir para questionar o próprio ato de educar. Ou seja, se o educando não aprendeu deste jeito, quem sabe posso e devo rever o modo como estou ensinando. E conseqüentemente, se levará em consideração as individualidades dos educandos e isto requer outra postura frente ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Figura 11: Relação do processo de Ensino, Aprendizagem e Avaliação

Fonte: Riske-Koch (2020), a partir da Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

Dentre as funções da avaliação as Diretrizes (BRASIL, 2010) apresentam:

- **Diagnóstica** – está ligada à aprendizagem, “possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor” (art 47 § 1º). Este processo de avaliação “vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual” (art 47 § 2º).
- **Operacional** - a avaliação da aprendizagem tem como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os educandos projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica. (BRASIL, 2010).

Na continuidade das legislações e normativas, em âmbito nacional, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Este documento norteará o currículo comum da educação, cabendo aos estados e municípios elaborarem seus currículos. Neste sentido, em 2019, o estado de SC, numa ação conjunta com as redes públicas municipais e estadual, juntamente com a rede particular, publicou o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). A BNCC apresenta as habilidades que imprimem a sequenciação das aprendizagens dos componentes curriculares, o Currículo Base, no componente de Ensino Religioso, traz as habilidades na perspectiva de objetivos de aprendizagem. Assim, tanto o planejamento pedagógico quanto a avaliação devem considerá-las como ponto de partida.

“A avaliação faz parte do processo metodológico, portanto, um elemento integrador no qual interagem educandos/as e professores/as” (SANTA CATARINA, 2019, p. 477). Como vimos, a avaliação no contexto da educação não pode ser feita apenas por se fazer, sem propósito, sem finalidade, sem critérios. Pois a avaliação na educação tem um caráter formativo.

Bento (2017) compreende por avaliação formativa, aquela constituída por procedimentos pedagógicos que venham a favorecer as aprendizagens dos estudantes. Isso inclui análises pedagógicas, construção de diagnósticos, definição de indicadores, escolha de instrumentos e de procedimentos de intervenção na sala de aula. Essa avaliação se estabelece por meio de três operações.

Figura 12: Operações da Avaliação Formativa

Fonte: Bento (2017).

A) Elaboração de critérios: implica em definir o que se espera que os educandos aprendam ao final de um período específico de formação. Vale lembrar que estes critérios estão diretamente relacionados com os objetivos de aprendizagem e as habilidades. Afinal, segundo o Currículo Base do Território Catarinense os objetivos de aprendizagem são o ponto de partida para definição dos critérios da avaliação. Observe o exemplo a seguir:

QUADRO 121 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO A PARTIR DA BNCC

Ensino Religioso – 5º ano

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem	Crítérios de avaliação
Crenças Religiosas e Filosofias de Vida	Mitos	Conhecer mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.	Conhece mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.

Fonte: A autora, a partir de Cecchetti e Riske-Koch (2019).

De acordo com o Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019, p. 484), um dos objetivos de aprendizagem previsto para o 5º ano, consiste em: “Conhecer mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida”. O docente vai desenvolver atividades de aprendizagem para que os educandos conheçam mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.

Logo, o critério de avaliação da aprendizagem deverá responder se tal objetivo foi ou não atingido. Caso não seja atingido, ou seja, caso os educandos não consigam demonstrar que conhecem mitos de origem, o docente deverá rever sua metodologia e indicar uma estratégia de intervenção (operação 3) para que esta aprendizagem seja assegurada (CECCHETTI; RISKE-KOCH, 2019).

De acordo com os objetivos da aprendizagem poder-se-á ainda considerar:

a clareza conceitual; a sequência lógica, riqueza e clareza de ideias; a objetividade na apresentação dos conceitos básicos; as relações justificadas; a criatividade na organização e apresentação de ideias e de conceitos; a participação conforme os papéis estabelecidos; a participação do grupo durante a exposição; a logicidade de argumentos; a capacidade de síntese das ideias centrais; a apresentação de soluções de problemas, entre outros aspectos a serem observados e utilizados no processo de avaliação do educando e/ou do grupo de educandos. (SANTA CATARINA, 2019, p. 478).

No Ensino Religioso, assim como nos demais componentes curriculares faz-se necessário que o/a docente tenha domínio sobre os critérios de avaliação, bem como que os apresente para os/as educandos/as.

B) Seleção dos instrumentos de diagnóstico da aprendizagem: são estes instrumentos que fornecem ao(a) educador(a) os dados necessários para saber se os educandos atingiram ou não o objetivo de aprendizagem. Retomando o exemplo sobre os mitos de origem, os instrumentos são as atividades que utilizaremos para que os/as educandos/as conheçam e demonstrem que conhecem mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Cada objeto de conhecimento em estudo requer um tipo de instrumento avaliativo, considerando também as especificidades no processo de ensino e aprendizagem.

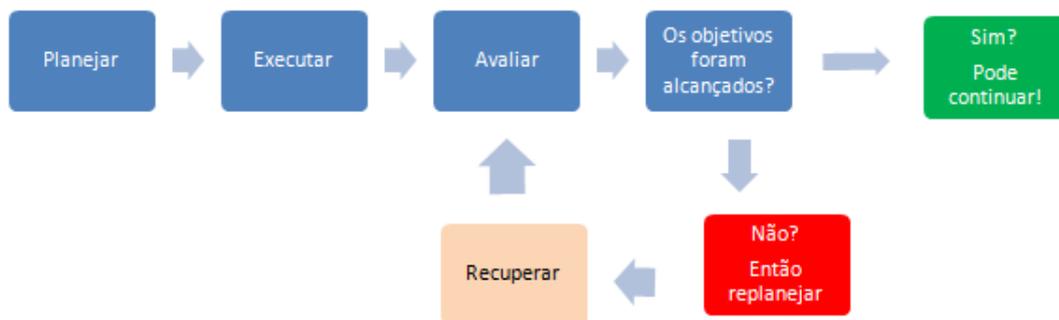
Todo instrumento de avaliação, todo procedimento utilizado para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem precisa, em primeiro lugar, de um planejamento. É imprescindível que o educador relacione em seu planejamento, os instrumentos de avaliação que utilizará e que oriente os educandos sobre o seu uso e estrutura, bem como os critérios de avaliação, dando preferência para orientações por escrito e possibilitando a negociação dos critérios.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 478).

No Ensino Religioso podemos utilizar diversos instrumentos, como: produção de texto escrita e/ou oral, individual ou coletiva; seminários, debates, trabalhos, discussões, provas, entrevista, pesquisa, leituras de imagens, vídeos, socialização musical, entre tantos outros, devendo sempre estar articulados com os conhecimentos, objetivos e concepção teórico metodológica do componente curricular (CECCHETTI; RISKE-KOCH, 2019).

O seu registro poderá ser efetivado por meio de tabelas, gráficos, listas, análise das produções, atividades autoavaliativas escritas ou orais, provas, textos dentre tantos outros instrumentos, em que é possível identificar o progresso na aprendizagem dos/as educandos/as. O mapeamento de resultados informa se o/a educando/a atingiu os objetivos e onde deve investir mais esforços para superar as dificuldades na aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2019, p. 478).

C) Estratégias de intervenção: quando o instrumento de diagnóstico revelar que a aprendizagem não ocorreu ou ocorreu parcialmente, faz-se necessário uma reorganização do trabalho pedagógico, um replanejamento, um novo planejamento, a adoção de outro caminho metodológico para que os educandos consigam alcançar o objetivo de aprendizagem e seguir em seus percursos formativos. Observe o fluxograma a seguir:

Figura 13: Fluxograma do percurso formativo



Fonte: A autora, adaptado de Cecchetti e Riske-Koch (2019).

No Ensino Religioso as três operações devem se fazer presentes no processo de ensino e aprendizagem. Estas operações precisam estar acompanhadas da sensibilidade e do discernimento de que esse componente contribui para uma formação humana e cidadã, didaticamente com base nos aspectos de construção e formação para a vida de indivíduos em sua singularidade e reconhecimento da pluralidade. Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser construída com bases metodológicas e estratégias de ensino que possibilitem ao/a educando/a apreender de forma significativa o valor da formação enquanto parte da humanidade.

Afinal, o Ensino Religioso,

enquanto área do conhecimento visa à formação básica e integral do ser humano e o respeito à diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira. Os encaminhamentos teórico-metodológicos do estudo das religiões e filosofias de vida na escola catarinense articulam-se aos ideais de formação humana, cultural e cidadã, respeitados os princípios da laicidade do Estado na educação. (SANTA CATARINA, 2019, p. 474).

No Ensino Religioso busca-se 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”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 475)

Durante a formação oferecida pela AMAVI no ano de 2019, junto a professoras e professores de Ensino Religioso dos Anos Finais e Pedagogas nos Anos Iniciais, foram levantados desafios e angústias quanto à avaliação e seus processos. Dentre

eles destacamos: a questão do tempo dedicado a elaboração dos instrumentos avaliativos para correção e a devolutiva aos estudantes, considerando que Ensino Religioso tem apenas uma aula semanal, logo o docente de Ensino Religioso acumula muitas turmas para formar o número razoável de carga horária; a heterogeneidade das turmas e os diferentes tempos de aprendizagens, novamente uma dificuldade num contexto de uma aula semanal; limitação quando não ausência de suporte de materiais didáticos e de pesquisa nas escolas para o Ensino Religioso, além, da própria infraestrutura das escolas.

No decorrer da formação, em virtude do fato de que apenas um participante possuía formação específica na área de Ensino Religioso, precisamos retomar todos os objetivos de aprendizagem do ensino fundamental, as indicações metodológicas e a avaliação do ER, como os instrumentos avaliativos e a reorientação das práticas pedagógicas para além da valoração do nível das aprendizagens.

Dentre as atividades sobre avaliação desenvolvidas, destacamos um dos exercícios desenvolvidos nas estações por rotação. Atividade designada para uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental.

Figura 14: Exemplo de Exercício em estações por rotação

Estação 03 - Exercício de Avaliação - 2º. Ano¹

Objetivo de Aprendizagem:

- Conhecer alimentos e as sua relação com as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vidas.

Crterios de Avaliao:

- Conhece alimentos e as sua relação com as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vidas.

1. Escreva trs alimentos que mais gosta.

- ✓ _____
- ✓ _____
- ✓ _____

2. Desenhe o alimento que é considerado sagrado em sua tradio religiosa e escreva o nome dele. Caso você no participe de nenhuma tradio religiosa desenhe algum alimento que você tem conhecimento.

3. Quando um alimento é considerado sagrado?

4. Identifique alimentos sagrados de distintas tradies, movimentos religiosos e filosofias de vida.

(1) Mel	() Hinduismo e o Budismo
(2) Milho e a mandioca	() Cristianismo
(3) Pão e vinho	() Populaes indgenas
(4) Pipoca, carnes, farinhas, mel e oleos	() Religies afro-brasileiras
(5) vegetais e cereais	

¹ Atividade adaptada de Elcio Cecchetti e Adecir Pozzer - "Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar" (2015).

O instrumento acima apresentado só pode ser utilizado se, no decorrer do desenvolvimento do objeto de aprendizagem, de fato for trabalhado seu objetivo. Se não, cairemos novamente no equívoco de avaliar o que a/o educanda/o não sabe. A avaliação deve ser contínua, no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que o/a professor/a coloque em prática o seu planejamento de forma adequada às características da sua turma e dos seus educandos.

18. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Profa. Ma. Rosângela Kittel⁷⁹

17.1 ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS

Refletir sobre o direito à educação e a sua conseqüente universalização do acesso como condição *sine qua non* à cidadania é reconhecer a importância das lutas pela inclusão dos estudantes – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos - com deficiência nos sistemas de ensino regular. Isso implica em organizar pautas sociais e educacionais coerentes com as demandas políticas atuais, articuladas com a socialização e a produção do conhecimento.

Ressaltamos que a trajetória histórica da Educação Especial está marcada por ambigüidades conceituais que se misturam com visões assistencialistas e clínicas, deixando pouco espaço para olhar educativo na sua dimensão formativa da integralidade humana. Esse cenário começa a assumir outros contornos a partir de convenções internacionais produzidas na década de 1990, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que reconhecem a necessidade e relevância da expansão das vagas em instituições de ensino para as pessoas com deficiência, bem como, a promoção de acessibilidade arquitetônica, indicando ainda, notadamente, o direito dessas pessoas ao acesso ao conhecimento historicamente produzido e culturalmente organizado. Este é o mais claro e inequívoco chamamento para uma educação inclusiva, ancorado em ideias e propósitos expressos em outras pautas internacionais.

Na legislação brasileira, um marco na reforma educacional foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituída pela Lei nº 9.394/1996 que dedica um capítulo à Educação Especial. Apesar desta lei não assegurar o

⁷⁹ Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM/RS com especialização em Deficiência Mental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG/PR e Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC.

direito de acesso à escola e nem definir apoio para todos os estudantes, anuncia em seu Art. 58 que o ensino de pessoas com deficiência deverá se dar “preferencialmente” na rede regular de ensino. É oportuno frisar que naquele momento histórico, onde o “acesso à educação de pessoas com deficiência era escasso e revestido do caráter de concessão e assistencialismo” (FERREIRA, 1998, p.1), a LDBEN representou um grande avanço no ordenamento político, jurídico e institucional.

A partir desse arcabouço, outros textos legais foram produzidos, a partir de debates eloquentes e reivindicações por inscrições mais democráticas e inclusivas, estabelecendo-se diretrizes e orientações na direção de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência aos sistemas de ensino regular.

Nessa tessitura, a Política Nacional de Educação Especial (1994) delineou o público de prioridade da Educação Especial como sendo aquelas “pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (BRASIL, 1994, p.7). Alguns anos depois, se estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares” conforme previsto no Decreto nº. 3.298, que regulamenta a *Política Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência* (BRASIL, 1999).

Os textos legais, produzidos na década de 1990 estavam impregnados pelos princípios da “Normalização” e da “Integração” com o desdobramento de serviços que propunham habilitar os sujeitos com deficiência à frequência em classes regulares de ensino. Neste período, a Educação Especial foi caracterizada pela preparação prévia do estudante com deficiência para sua entrada na escola regular, de modo que só eram integrados aqueles estudantes que apresentavam condições de acompanhar os colegas “ditos normais”.

Esse modelo clínico, que inaugura a Educação Especial no âmbito da escola regular, deixou marcas importantes na cultura escolar e que persistem até a atualidade. Ou seja, uma abordagem preventiva onde todos os esforços são envidados no sentido de cercear uma provável patologia ou comportamento desviante, como forma de manter o controle. Dito de outra forma é a medicalização da educação que insiste na eugenia dos seus estudantes.

O século XXI surge sob uma nova perspectiva, sobretudo, se considerarmos as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL,

2001) que tem suas bases na Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) e que oficializou em nosso país os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”, passando a regulamentar a função e a organização dos serviços da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica.

Ressaltamos que em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL 2007). Esse novo paradigma é coroado com o texto da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), prevendo o atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos e centros especializados de referência (BRASIL, 2008).

Destarte, a política orienta os sistemas de ensino a conduzirem suas práticas educativas por processos inclusivos, em sintonia com os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada pelo Congresso Nacional como Emenda Constitucional, onde assegura a inclusão educacional das pessoas com deficiência em todos os níveis de escolaridade.

Nessa mesma direção, o Decreto nº 6.571/2008 indica o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal que pactuam com a política, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nos referidos sistemas.

Importante destacar que a adesão à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também regulamentou a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o cômputo das matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem o AEE, ou seja, o estudante público da Educação Especial conta em dobro para efeitos de cálculo do Fundeb.

Nessa abordagem sinóptica sobre alguns marcos legais e regulatórios da Educação Especial, podemos inferir que existe no Brasil um considerável arcabouço jurídico-institucional que referenda a educação especial na perspectiva da educação

inclusiva. Entretanto, sabemos que entre o que prescrevem os textos político-legais e o que se traduz nos cenários locais há um longo distanciamento, pois há uma subversão da ordem no desdobramento da política, protagonizada por seus atores: pais, estudantes e professores que estão mergulhados em realidades que apresentam necessidades, possibilidades e desafios diferentes em cada contexto.

17.2 DIFERENÇA E DIVERSIDADE: DESLOCAMENTOS CONCEITUAIS NECESSÁRIOS

O sentido que se dá à diferença compreendida como diversidade, implica em incorporar às crenças, hábitos e costumes de determinada cultura aquele conceito, em detrimento de outra cultura, de outros grupos. Ou seja, a aceitação de discursos que descrevem as culturas, os grupos ou as pessoas a partir de uma identidade fixada, mascara a diferença e promove desigualdades. Nesse processo as pessoas e os grupos são classificados e divididos e o diferente é destacado como aquele que não atende à norma, ao padrão, isto é, o diferente é concebido como alguém cuja presença gera uma perturbação à ordem. É um pensamento categorial, sobre o qual Burbules (2006) chama a atenção, pois esse processo resulta em assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes. Esse movimento representa o sentido da diferença como diversidade.

Apesar da multiplicidade que caracteriza os seres humanos em sua constituição biológica e social, as escolas têm, forçadamente, homogeneizado o conhecimento, repassando aquilo que julga mais importante e que, muitas vezes, não vai ao encontro dos interesses e necessidades que seus estudantes concretos apresentam.

Essa prática se sustenta na crença de que todos devem aprender as mesmas coisas, no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Entretanto, as diferenças nos caracterizam enquanto humanidade e é a partir delas que precisamos construir relações equânimes de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, a equidade está

relacionada à oferta das condições para que todos exerçam igualmente seus direitos, considerando as diferenças de cada indivíduo.

Diferença e diversidade são terminologias amplamente usadas quando falamos de Educação Especial e inclusão escolar, mas o sentido de cada uma tem contornos próprios. A diferença está atrelada a singularidade que, no caso da categoria deficiência, deve ser revestida de máxima importância para a preservação da individualidade do sujeito enquanto ser humano, sem reduzi-lo a um laudo diagnóstico. Já a diversidade tem a ver com o referencial cultural, sendo o conjunto de crenças, costumes, hábitos que forjam o indivíduo na sua constituição enquanto sujeito de direitos. É assim que se reconhece a individualidade de cada ser humano, evidenciada por sua história e trajetória de vida (MACHADO, 2013).

A constituição de cada ser humano é distinta e única. Todos têm uma maneira própria de aprender, agir, viver que é incomparável e, como tal, está em constante mudança. Se tudo está em processo de mudança, nada pode ser considerado pronto e acabado. Aí está a diferença que move o mundo e as pessoas, em diferentes épocas e lugares históricos, com diferentes constituições, valores, pensamentos, experiências e conhecimentos.

Veiga-Neto (2002) destaca a importância de se discutir o sentido da diferença, manifestando seu posicionamento a respeito:

[...] nós educadores e educadoras, temos de lidar direta e cotidianamente com um mundo onde a diferença assume cada vez maior relevância e que, bem por isso, se nos apresenta como um mundo sempre estranho. (p.11)

Como vemos, a reflexão sobre os conceitos que fundamentam nossa ação pedagógica é necessária para situar a própria utilização que fazemos de terminologias como deficiência, por exemplo, que ainda está pautada no entendimento como falta de algo ou diferença funcional.

Pensar a escola, pensar a educação e pensar uma sociedade que valorize as diferenças entre os sujeitos, sem aprisioná-los às imagens simbólicas dos diferentes que necessitam de aparatos técnico-ideológicos para sobreviver em uma sociedade hegemônica, eis o grande desafio da contemporaneidade, eis a mudança a ser empreendida.

Com base no aludido, o objetivo dessa mudança é atender as multiplicidades presentes no cotidiano escolar, reconhecendo que não é apenas aceitar as

deficiências em si, mas contribuir para a reflexão e compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da diferença humana, por meio de práticas curriculares e pedagógicas que promovam o envolvimento e a participação de todos na construção de uma sociedade que privilegie o ser humano na sua multiplicidade e na sua integralidade.

No cotidiano escolar o estudante precisa sentir-se participante, ativo na construção de conhecimentos, pois muito mais importante que os temas escolares tradicionalmente concebidos, são as práticas dos professores, as relações e mediações promovidas utilizando-se de estratégias promotoras do aprendizado para todos. A diversidade humana existente no ambiente escolar e social deve enriquecer o processo de construção do aprendizado, pois é na convivência, na troca de conhecimentos, experiências e valores que os diferentes saberes se complementam, se reestruturam e se transformam continuamente. E este deve ser o real sentido ou significado: de sermos todos diferentes, únicos e humanos. Sendo assim, para que realmente a inclusão aconteça, urge que a escola entenda que cada estudante é único, mesmo tendo a mesma deficiência.

17.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivos a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas para a garantia do acesso dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

Esse texto político é reiterado pelo Decreto nº 7.611/2011, com destaque para que a Educação Especial garanta os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estes serviços, denominados de “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, são compreendidos como o conjunto de atividades, recursos

pedagógicos e de acessibilidade são organizados institucional e continuamente, sendo prestados das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Como modalidade de ensino, a Educação Especial deve contribuir para a organização e orientação do conhecimento escolar. Segundo esta premissa, o currículo escolar deve ser flexível, em contínuo processo de construção, elaboração e inovação, devendo priorizar as necessidades das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidade/superdotação, bem como, os meios que promovam os processos que efetivem sua metodologia e proporcionem o desenvolvimento integral dos sujeitos considerando seus processos próprios de aprendizagem.

Esta organização dos serviços deve ser problematizada, discutida e estudada e estar incluída no Projeto Político Pedagógico das unidades educativas. Neste processo, o envolvimento de toda comunidade escolar é imperativo, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 04/2009.

17.4 ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Os estudantes que compõe o público-alvo do atendimento educacional especializado (AEE), são definidos da seguinte forma:

- **Alunos com deficiência** - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com

diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

- **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento** - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Entende-se nessa definição aqueles alunos com Transtornos do Espectro Autista (Nota Técnica nº 24/13/MEC/SECADI).
- **Alunos com altas habilidades ou superdotação** - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

17.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) inovou ao usar pela primeira vez o termo Atendimento Educacional Especializado no capítulo destacado à educação, e assim conceituar o serviço de apoio especializado, da Educação Especial, aos estudantes com deficiência que frequentam salas de aula do ensino regular.

Portanto, a intenção é que a Educação Especial, como modalidade de ensino, complemente ou suplemente todos os níveis e etapas da educação nacional, por meio de recursos educacionais e estratégias de apoio aos estudantes com deficiência. O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Machado (2013) nos lembra que é um desafio compreender o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva, em razão das amarras que nos ligam à velhos conceitos e práticas que se instalaram como verdades absolutas ao

longo dos tempos e, notadamente, ao sentido que é atribuído à diferença. Destarte, cabe ao AEE contribuir para a desmistificação de que a diferença está reduzida a identidades fechadas e que limitam o estudante à sua deficiência.

Consideram-se como atividades do AEE todas as ações empreendidas no sentido de promover a acessibilidade ao conhecimento, bens e serviços, por meio da remoção de barreiras arquitetônicas e/ou atitudinais, comunicação alternativa e aumentativa e estratégias educacionais especializadas. Dentre estas ações podemos citar: estudo de caso; plano de AEE; ensino do sistema Braille e Soroban; orientação e mobilidade; desenvolvimento de estratégias para promoção da autonomia no ambiente escolar; desenvolvimento de processos cognitivos e enriquecimento curricular; ensino do uso das tecnologias digitais da comunicação e informação; ensino do uso da comunicação aumentativa e alternativa.

17.6 O PROFISSIONAL DE APOIO

O serviço do profissional de apoio é uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino, considerando as especificidades do contexto escolar e educacional. É indicado sempre que identificada a necessidade do estudante quanto à sua dependência nas atividades de vida diária, ligada aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Sob este prisma, é primordial que cada caso de estudante do público-alvo da Educação Especial seja avaliado na sua especificidade, considerando se não há como atender suas necessidades nos serviços e apoios já disponibilizados aos demais estudantes.

Esse serviço não é substitutivo da escolarização ou do AEE, mas articula-se às atividades da sala de aula comum e às demais atividades escolares, devendo ser periodicamente avaliado na sua efetiva necessidade para evitar a acomodação do estudante, professores e familiares à situação e, conseqüente, evitar a obstaculização das oportunidades, enfatizando os novos aprendizados.

17.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Derouet (2002), a história está cheia de desfechos involuntários ao se referir ao campo da educação inclusiva que está longe de poder ser um movimento de reforma, se traduz por práticas que incitam a vulnerabilidade educacional. Segundo o autor, isso se deve ao fato de a educação especial ter se apropriado e popularizado o tema, vinculando-o a diagnósticos e planos de ensino individualizados.

A discussão sobre políticas inclusivas deve ser pauta de toda a comunidade escolar e não deve ser circunscrita à Educação Especial - que é um dos serviços imprescindíveis à composição da rede de apoio necessária para a consolidação de uma educação para todos e com todos.

A exclusão tem raízes profundas na arquitetura social e escolar e pode estar em todas as partes de formas claras ou ocultas - revestidas de humor, encerradas em regras, implicadas nos sistemas de avaliação, nos currículos escolares, nos contextos políticos e econômicos, assim como, em padrões de relacionamentos interpessoais e práticas escolares – e que configuram a cultura escolar.

Cabe aos gestores educacionais, legisladores, pesquisadores do campo educacional e aos profissionais da educação, comprometidos com a promoção de uma educação pública, universal, laica, gratuita e de qualidade social, fazer reverberar as discussões e esforços para, no movimento do pensamento livre em meios às verdades absolutas, construir conhecimentos coerentes com as novas demandas sociais, políticas e culturais na contemporaneidade.

19. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APRESENTAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em 08 de fev. 2020.

COLL, César (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da Excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ALMEIDA, Paulo P. **Trabalho, serviço e serviços**. Contributos para a Sociologia do Trabalho. Porto: Afrontamentos, 2005.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ADORNO, Theodor. **A educação após Auschwitz**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. (1967) Disponível em: <http://minhateca.com.br/moreira-oliveira/Theodor+W.+Adorno-EDUCA*c3*87*c3*83O+AP*c3*93S+AUSCHWITZ,11812632.pdf>. Acesso: 19 jan. 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. **Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea**. In: Intermeio, Campo Grande, UFMS, v.1, n. 2, p. 06-19, 1995.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: Formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. (Orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, M.G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. O que é. Como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKUNIN, Mikhail. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. In: Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 25 jan. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso: 16 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto Federal nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso: 23 jan. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso: 15 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004. Exara parecer sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> Acesso: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso: 24 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>
Acesso: 24 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>
Acesso: 19 fev. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2010**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992> Acesso: 19 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>
Acesso: 24 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores. In: APARICI, R. (Org.). **Educomunicação**. Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L.M.C. da C.; CAVALIERE, A.M.V. (Orgs.) **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.) **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1991.

COSTA, Fernando Albuquerque. **Competências TIC**. Estudo de implementação. 2. ed. Portugal: Ministério da Educação, v.1. Disponível:<<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7011>> Acesso: 20 de jan. 2015.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Diretrizes curriculares para a educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SME, 2015.

FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de cultura e a escola estação cultura. In:FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs). **Liga, roda, clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008. p. 145-179

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. 4. ed. **Teria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Papyrus, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na Pré-Escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008. p. 17-55.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos internacionais e política de educação Superior na periferia do capitalismo**. *In*: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br>> Acesso: 15 jan. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aulas**. *In*: Revista ABC Education, n. 64, mar., p. 12-15, 2007.

MAGENDZO, Abrahan. **Derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *In*: Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 1996.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre a saúde e a educação**. *In*: Cadernos de Pesquisa, n. 111, dez., p. 115-133, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polipo e Sérgio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesae Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. *In: Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, jan./abr., p. 43-56, 2011.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesae Rodrigues. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, Karl Heinrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Disponível em: <<http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>>. Acesso: 14 jan. 2015.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45.

MOREIRA, Antônio Flávio. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. *In: LEITE, C. et al. (Orgs.). Políticas, fundamentos e práticas de currículo*. Porto (Portugal): Porto, 2011. p. 319-334.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo**. *In: Trabalho Educação e Saúde*, v. 6, n. 3, fev., p. 549-571, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r225.pdf>> Acesso: 02 fev. 2015.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Marta Koll. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 12, Set./Out./Nov./Dez., p. 59-73, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>> Acesso: 20 fev. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez 1981.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia**. 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf> Acesso: 15 fev. 2015.

RAMOS, José Luís Pires. Recursos educativos digitais potencialmente inovadores ou oportunidades de acrescentar valor à aprendizagem. *In: ALMEIDA, M.E.B.de; DIAS, P; SILVA, B.D. da. (Orgs.) Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, 2013. p. 87-122.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano**. In: Revista FAMECOS, Porto Alegre, n. 22, dez., p. 23-32, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174>> Acesso: 25 fev. 2015.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1996.

SARMENTO, Manuel José. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, mai./ago., p. 361-378, 2005.

SOARES, Magda. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26/11/2000**. Disponível em: <<http://quintalmagico.com.br/educar-e/letrar-e-mais-que-alfabetizar.html>> Acesso: 05 abr. 2015.

SOUZA, Danielle Andrade. A perspectiva de uma formação educomunicativa no contexto de uma graduação em comunicação social. In: SARTORI, A.S. (Org.) **Educomunicação e a criação de ecossistemas educomunicativos**. Diálogos sem fronteiras Florianópolis, DIOESC, 2014. p. 57-66

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; ALVES TRINDADE, Glademir. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. In: Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, mai./ago., p. 227-242, 2008.

VALENTE, José Armando. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M.E.B.de; DIAS, P; SILVA, B.D. da. (Orgs.) **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 35-46

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento-Avaliação da aprendizagem: Práxis de mudança – Por uma práxis transformadora**, São Paulo: Libertad, 2003.

VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. **O caminho da aprendizagem na pedagogia da alternância e o sujeito alternate**. (2012). Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3216/67>> Acesso: 06 abr. 2015.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO INFANTIL

ABRAMOVAY, Mirian; KRAMER, Sonia. **“O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola”**. In: SOUZA, Solange. Jobim; KRAMER, Sonia. Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo, Edições Loyola, 1988.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. **Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia**. Bergamo: Quaderni Infanzia Ed. Junior, s.r.l., 2004.

BONDIOLI, Anna. **Osservazione e negoziazione di significati**: riflessione sul contributo di D. Savio. *In*: BONDIOLI, Anna. L'osservazione in campo educativo. Quaderni Infanzia. Ed.: Junior s.r.l.. Bergamo, 2007.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 21 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira)

BROUGÈRE, Gilles & ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. São Paulo, Autores Associados, 2012.

BÚFALO, Joseane M. P. **Creche: Lugar de criança, Lugar de infância**. Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. *In*: BRASIL, MEC/SEF/Coedi. Por uma política de formação do profissional da educação infantil. Brasília, 1994. p. 32-42.

CORSARO W. A. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C. M. & KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**. São Paulo: JM, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância**: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? *In*: PAPER, Small Size. Experiencing Art in Early Years: learning an development processes and artistic language. Itália: Pendragon, 2010. p. 103-113.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância**. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: ASA, 2004. p. 55-104.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como projeto de comunidade**: a experiência de São Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v 12, nº 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acessado em: 24 ago. 2016.

GHEDINI, Patrícia. **Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália**. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.). Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez, 1994. p. 189-209.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **“A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho”**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Cadernos da Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KULMANN JR., Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Editoras Autores Associados, 2005.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: LUIZ, Cavaliere Bazilio; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola – 1985**. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sônia. **O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate**. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, Sônia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José (org.) **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2. ed. Edição. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.) **Educar na Creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; Leni Vieira Dornelles (Orgs.). **Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia. (orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José e DELGADO, Ana Cristina Coll. (orgs.). **Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”**. Pro-Posições, SP: Unicamp, v. 24, n. 3 (72), p. 21-113, set/dez 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>>. Acesso em: 22 de jan. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José e CASTRO, Joselma Salazar. (Orgs.). **Dossiê “Desafios para a Avaliação de Contexto: Brasil e Itália”**. Pro-Posições, SP: Unicamp, v.29, n. 2 (87), p. 11-23, mai/ago 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0011.pdf>>. Acesso em: 22 de jan. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José e MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: Editora UDESC, 2013.

MORO, Catarina e SOUZA, Gisele. **Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações**. In: Revista Est. Aval.

Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 100-125, mai./ago. 2014 Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>>. Acesso: 13 out. 2016.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche**: a educação infantil como prática democrática. *In*: Psicologia USP, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set., 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007>>. Acesso: 28 ago. 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida e MORO, Catarina. **Avaliação na educação infantil: um debate necessário**. *In*: Revista Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 272-302, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1821/1821.pdf>> Acessado em 13/10/2015>. Acesso: 13 out. 2015.

NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso: 19 set. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2004.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. *In*: Educar em Revista. Curitiba, n. 56, p.279-284, abr./jun., 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes Educacionais – Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Orientações para as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências de Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manoel José. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *In*: Educação & Sociedade, vol. 26, n. 91, 2005.

SAVIO, Donatella. **Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia**: un percorso di valutazione formativa partecipativa nei nidi di Modena. Edizioni Junior srl. 1. ed. Parma, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. "Os professores e sua formação". Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas**. Madrid: Centro de Publicações Del MEC y Visor Distribuciones, vol. III, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2008.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ENSINO FUNDAMENTAL

ABRECHT, Roland. **A avaliação formativa**. Portugal: Edições ASA, 1994.

BENVENUTTI, D. B. **Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos**. In: Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n. 01, p. 47-51. jan. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

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>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CASIMIRO, Vitor. **A criança é um grande pesquisador**. Entrevista com Pedro Demo exclusiva para o Educacional. Rede Nacional Primeira Infância. 27 de jul. 2012. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/%E2%80%9Ca-crianca-e-um-grande-pesquisador%E2%80%9D/>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

CEE/SC. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Resolução CEE/SC nº 183/2013. **Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação**. Florianópolis, SC: 19 de novembro de 2013.

FONSECA, Jesuína *et al.* **Feedback na prática letiva**: Uma oficina de formação de professores. Revista Portuguesa de Educação. Portugal, 2015, p.171-199.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. *In*: Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas)

RODRIGUES JUNIOR, José Florêncio. **Avaliação do estudante universitário**. Brasília: SENAC, 2009.

SENAC. Departamento Nacional. **Metodologias ativas de aprendizagem** / Senac, Departamento Nacional. -- Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2018.

EVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estevão Santos. **Ensinar e aprender com pesquisa no Ensino Médio**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, Josele. **Avaliação Escolar da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008.

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do Conhecimento**. São Paulo: Liberdade, 2000.

ALFABETIZAÇÃO

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KATO, Mary. A. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Fontes, 1989.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. B. (Org.). **Os significados do letramento: novas perspectivas sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *In: Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 519-541, 2008.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. *In: VYGOTSKY, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MARTINS FILHO, Altino José. **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. 119 p.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de jovens e adultos: trajetórias de esperança**. Florianópolis: Insular, 2011. 112 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Madga Becker. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Madga Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Madga Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. *In: VYGOTSKY, Lev Seminovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LÍNGUA PORTUGUESA

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

AGUILAR, C. B. D. S. **Operações enunciativas e valores referenciais: Estudo da marca apesar de**. 2007. 205p. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Unesp Araraquara.

BAGNO, Marcos. **A Língua Eulália**. São Paulo: Contexto, 2012.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta – língua & poder na sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão, abril de 2016. MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao_revista.pdf>. Acesso em: 18 de set. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação**. Brasília (DF), 2006 v.I; il.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1999.

CAGLIARI, Gladis Massini & CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: A escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

FEUERSTEIN, R., Klein, P. S., Tannenbaum, A. J. (1994). **Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Freund, 1994. Tradução: MULLER, Janice Schneider.

FIORENTINI, D. NARACATO, A.M. (org). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

FREITAS, M.T.M. et al. **O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil**. In: LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

HADJI, C. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: por quê? Como?** Pinhais: Editora Melo, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NEVES, Maria Helena de Moura; **Que Gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do Português**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1999.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. **Educação em Língua Materna: Sociolinguística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SALVIATO-SILVA, A. C. **A marca porque em textos escolares**: uma proposta para atividades epilingüísticas. Tese de Doutorado. Araraquara: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, José; LOPES, Helena Santos. **50 Técnicas de Avaliação Formativa**. Lisboa: Ed. Lidel, 2012.

SOUZA, Edison Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fundamental**. v. .8. n. 9. Revista Motrivivência, 1998.

STIGGINS, R. ARTER, J., CHAPPUIS J. e CHAPPUIS, S. **Classroom assessment for student learning**. Portland, OR: Educational Testing Service, 2006.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2014. TORODOV, Tzvetan. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

TRIVELATO, S. L. F. **Perspectivas para a formação de professores**. In: TRIVELATO, S. L.F. (Org.). 3ª Escola de verão para professores de prática de ensino de física, química e biologia. São Paulo: FEUSP, 1995. p. 35-48

VARELA, Aida. **Informação e Autonomia: A mediação segundo Feurestein**. São Paulo: Ed. Senac, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, Lev Seminovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÍNGUA INGLESA

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão, abril de 2016. MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. <Acesso em: 20 de setembro, 2016>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Pg 65.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/leitura_critica_bncc_-_v7_final_0.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2019.

CAZACU, Tatiana Slama. **Psicolinguística Aplicada ao Ensino de Línguas**. São Paulo: Editora Pioneira, 2009.

Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras **Carta de Pelotas**. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/8639328-Texto%20do%20artigo-9691-1-10-20150731.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2019.

FILHO, José Carlos P. de Almeida (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 1999.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1995.

HERCULANO, V. **Avaliação:** sua influência no insucesso escolar. Rio de Janeiro, RJ, dez. 2001. Disponível em: <www.avezdomestre.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2007.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELCHIOR, M. C. **O sucesso escolar por meio de da avaliação e da recuperação.** Novo Hamburgo: sine nomine, 1998.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. **A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem.** In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico

PAIVA, Vera Lúcia Menezews de Oliveira. **A identidade do professor de inglês.** IN: PAIVA, VLMO (org) Aplienge: Ensino e Pesquisa. V. 1, 1997, p. 3-17

PELLEGRINI, D. **Avaliar para ensinar melhor.** Revista Escola. São Paulo, SP, ed. 159, jan/fev. 2003.

PRIST, Lilian. **Os 7 trunfos para falar inglês.** São Paulo: DPL, 1999.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: **Temas Multidisciplinares.** - Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/PC_Temas_Multidisciplinares.pdf>. Acesso em: 20 de setembro, 2016.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, J. P. de (Org.). Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1997.

SILVA, C. V. e. **A auto-avaliação do envolvimento dos alunos nas aulas de língua inglesa na 1ª. Etapa do ciclo III.** 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás.

SILVA, S. V. de.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ARTES

ARROYO, Margarete. **Educação Musical**: um Processo de Aculturação ou Enculturação. *In*: Em Pauta (UFRGS), Porto Alegre, v. 1, p. 29-43, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Arte Educação**: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem**. Influência de John Dewey no ensino de Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei Ordinária nº. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

BRASIL. **Lei Ordinária nº. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Diário Oficial, Brasília, DF. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** -Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: Provação e Dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria. **Metodologia do ensino da Arte**. (Coleção Magistério) São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA da SILVA, Maria Cristina Rosa. **Ensino da arte: Uma proposta multicultural**. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IV Anped Sul, 2002, Florianópolis. Programa e resumos do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Florianópolis: UFSC/NUP, v. 01, p. 247-248, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. *In*: Caderno Cedes. Ano XXI, n. 53. Abr., p. 31-54, 2001.

FREITAS, Sicília Calado. **Arte e cidade como fundamento para o ensino de artes visuais: uma proposta de formação continuada para os professores da Rede Pública Municipal de João Pessoa**. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 16. 2007, Florianópolis/São Paulo, 2007.

GUALDA, Ivani Martins M. e GUERRA, Terezinha Telles. **Arte é conhecimento**. TV escola, educação à distância. São Paulo: CENP/SE, 1994.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Brecht: **Um jogo de aprendizagem**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo, Perspectiva, 1992.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na Escola**. *In*: Revista Motriz, v. 3, n.1., jun., p. 20-28, 1997.

MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do ensino da Arte: poetizar, fruir e conhecer Arte**. São Paulo, FTD, 1998.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **Sobre Literatura e a Arte**. Tradução de Olinó Beckerman. São Paulo, Global Editora, 1986.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: 1977.

PEREIRA, Marcos Villela. **Pesquisa em educação e arte**: a consolidação de um campo interminável. *In*: Revista Iberoamericana de Educación. v. 52. p. 61-80, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. **Propostas Curriculares para o Ensino de Artes**: Uma Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: Propostas Alternativas. v. 10, p. 17-22, 1997.

PLEKHANOV, George. **A Arte e a vida social**. Tradução de Eduardo Sucupira. São Paulo, Editora Brasiliense, 1969.

REVERBEL, Olga; RAMALHO, Sandra. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?** Série Alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

RICHTER, Ivone Mendes. **Boletim Arte na Escola**, Porto Alegre, n, 12, 1995.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSA, Maria Cristina da. Dissertação de Mestrado em Educação: **A Formação de Professores de Educação Artística e sua Complexidade Pedagógica**. Florianópolis: CED/UFSC, 1998.

SANTA CATARINA. SED. CEE. UNDIME. UNCME. FECAM. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo, Perspectiva, 1992.

TOURINHO, Irene. **Usos e funções da música na escola pública de 1o grau**. Fundamentos da Educação Musical. *In*: ABEM, v. 1, p. 91-113, 1993.

Publicações das Associações reconhecidas nas quatro linguagens artísticas:

Associação Brasileira de Educadores Musicais – ABEM. Disponível em: <<http://www.abemeduacaomusical.com.br>>.

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Disponível em: <<http://anpap.org.br/default/>>.

Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE. Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/>>.

Instituto Arte na Escola. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/>>.

Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB. Disponível em: <<http://faeb.com.br/>>.

Referências complementares da área de Dança

DAMASIO, Claudia. **A dança para crianças**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). Lições de Dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

FACHADA, Rosana. **Implicações do pensamento corpóreo na formação do esquema e da imagem corporal da criança na dança**. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). Lições de Dança 5. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005.

FAHLBUSCH, Hannelore. **Dança Moderna e Contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, Antonio José. **Pequena História da Dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

FREIRE, Ida Mara. **Compasso ou descompasso: o corpo diferente no mundo da Dança**. Ponto de Vista. Vol. 1, Florianópolis: UFSC/NUP-CED, 1999.

FREIRE, Ida Mara. **O belo e o movimento: um estudo sobre Dança-Educação para pessoas não-visuais**. Monografia: Especialização, CAC/UDESC, 2000.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, José. Movimento Total. **O corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

GUIMARÃES, Gina. **Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas**. In: Pensar a Prática, n. 6, p. 21-29, Jul./Jun., 2002-2003.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de Dança hoje**. Textos e Contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSSONA, Paulina. **A educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PORTINARI, Maribel. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, Lenira Peral; MOMMENSOHN, Maria. **O Corpo e o Conhecimento: dança educativa**. São Paulo: FDE, 1992. p. 99-109.

RENGEL, Lenira; LANGENDONCK, Rosana. **Pequena viagem pelo mundo da Dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

Referências complementares da área de Música

ALBIN, Ricardo Cravo. **O Livro de Ouro da MPB**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S. A, 2004.

ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. **Outras Terras, Outros Sons**. São Paulo: São Callis Editora, 2003.

BEINEKE, Viviane. **Flauteando pelos Cantos do Brasil**. Florianópolis: UDESC, 2003.

BEINEKE, Viviane e FREITAS, Sérgio. **Lenga la Lenga**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

CHEDIAK, Almir. **Songbook Caetano Veloso**. Volume 2. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994.

CHEDIAK, Almir. **Songbook Chico Buarque**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para Fazer Música**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GOMES, Neide Rodrigues e RUZANOWSKI, Esmeralda. **Brasil, Música e Folclore**. São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura.

JUSSAMARA, Souza (org.). **Aprender e Ensinar música no Cotidiano**. Porto alegre: Sulina, 2008.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. Brasília –DF, 1996.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **500 Canções Brasileiras**. Rio de Janeiro: Luís Bogo, 1989.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. **Princípios Básicos da Música para Juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicos, 1996.

RAMALHO, Mônica. **Mestres da Música**. São Paulo: Moderna, 2004.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELLOS, Sérgio. **Planejamento em Educação Musical**. São Paulo, Ricordi, 1971.

SHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.

MIRANDA, Clarice e JUSTUS, Liana. **Coleção História da Música**. Vol. I e II. Curitiba: Expoente, 2010.

Referências complementares da área de TEATRO

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Animação**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1997.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como Método de Ensino**. Pedagogia do Teatro. São Paulo: Hucitec/Mandacaru, 2006.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira (org.). **Ensino do Teatro**. Florianópolis: UFSC, 1999.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro**. São Paulo: UNESP: 1997.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. **Novas Diretrizes Curriculares: Novas Práticas. Ensino de Teatro**. In: SANTANA, Arão Paranaguá et al. (orgs.). *Visões da Ilha. Apontamentos sobre Teatro e Educação*. São Luis. UFMA: 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Pulo: Perspectiva, 2005.

Referências bibliográficas complementares da área de Artes Visuais

BARBOSA, Ana. Mae. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana. Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

- BARBOSA, Ana. Mae. **Tópicos utópico**. Belo Horizonte: Editora C/ARTE, 1998.
- BARBOSA, Ana. Mae. **Arte-educação**: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.
- BARBOSA, Ana. Mae; AMARAL, Lilian (orgs.). **Interterritorialidade**: mídia, contexto e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Educ; Fapesp: Cortez, 2002.
- CAMPOS, Neide Pelaez; COSTA, Fabíola Búrigo. **Artes Visuais e Escola**: para aprender e ensinar com imagens. NUP/CED/UFSC, 2003.
- COLL, César; Teberosky, Ana. **Aprendendo Arte** – conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**: e na pintura em particular. Trad. Álvaro Cabral, Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KANDINSKY, Wassily. **Ponto, Linha, Plano**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**: a língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- PILLAR, Analice (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 9-21.
- RAMALHO E OLIVEIRA. Sandra Regina. **Imagem também se lê**. 2. ed. São Paulo: Rosari, 2009a.
- RIZZI, Maria Cristina de Souza. **Caminhos Metodológicos**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-70

Referências Bibliográficas da Avaliação em Artes

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Ensino e arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOUGHTON, Doug. **Avaliação**: da teoria á prática. (IN) BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KATZ, Helena Tânia. **Um, dois, três**: a dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: FID, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?** *In*: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 66 - 80.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **O sensível olhar-pensante**: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. São Paulo: UNESP, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de Arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

SACRISTÁN, Jose, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Estética**: de Platão a Peirce. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Para mudar a prática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. *In*: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino da. (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: conferências e mesas-redondas. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 101 – 110. – (Seminários e debates, v.1)

ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. **O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação**. Estudo sem Avaliação Educacional. v. 26. n. 63. São Paulo: set./dez.2015.

EDUCAÇÃO FÍSICA

ARAYA, Eduardo. **Ginástica olímpica: solo**. São Paulo: Esporte Educação, 1975.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revisada. Abril de 2016. MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. In: César Coll et al. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Ararás: Topázio, 2003.

DOS SANTOS, José Carlos; DE ALBUQUERQUE, José Arruda Filho. **Manual de ginástica olímpica (ginástica artística)**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editorial Sprint, 1986.

ELENOR. Kunz. **Transformação Didática – Pedagógica do Esporte**. 7 ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2004. p.121

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 10 ed. São Paulo, Loyola, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 160p.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005

MARTINEZ, Albertina M. **Criatividade, personalidade e educação**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

PECOTCHE, Carlos Bernardo Gonzáles. **Deficiências e propensões do ser humano**. São Paulo: Ed. Logosófica, 1993.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Editora Penso. Porto Alegre, 2013.

AMAVI. **Proposta curricular da educação básica:** municípios da região do Alto Vale do Itajaí / Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí. – Rio do Sul, SC: AMAVI, 2016. 413 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

TRINDADE, Rui. **Competências e educação:** contributo para uma reflexão de carácter pedagógico. Boletim Técnico do Senac, Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro - volume 39 no1 janeiro/abril 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento-Avaliação da aprendizagem:** Práxis de mudança – Por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MATEMÁTICA

AMAVI. **Proposta Curricular da Educação Básica:** Municípios da Região do Alto Vale do Itajaí. Rio do Sul: AMAVI, 2016.

AUSUBEL, David. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning.** New York: Grune&Stratton, 1963.

BOYER, Carl B. **História da Matemática.** São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso 18 março 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação:** reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Por que se ensina Matemática?** Disciplina à distância. São Paulo: SBEM, 2003.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática:** as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.

DELVIN, Keith. **O instinto matemático.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

EVES, Howard. **Introdução à História da Matemática**. Campinas: Unicamp, 1997.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

LINS, Romulo Campos. Porque discutir teoria do conhecimento é relevante para Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

LOPES, Celi Espasandin; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas para Educação Matemática para a infância. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais do XVI ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. A prática avaliativa nas aulas de matemática. In: LOPES, Celi Espasandin; MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. (orgs.). **O processo de avaliação nas aulas de matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. Prefácio. In: LOPES, Celi Espasandin; MUNIZ, Maria Inês Sparrapan. (orgs.). **O processo de avaliação nas aulas de matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo Matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED/UNCME/FECAM/UNDIME/CEE, 2019.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática na sala de aula**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CIENCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BETTENCOURT, Cátia; ALMEIDA, Patrícia Albergaria; VELHO, José Lopes. **Implementação de estratégias ciência-tecnologia-sociedade (CTS): percepções de professores de biologia**. In: *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 19, n. 2, p. 243-261, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 18 de mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Portal da Avaliação - CAEd. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufff.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica/>> Acesso em: 14 de nov. 2019.

CHASSOT, Attico. **Outro marco zero para uma história da ciência latino-americana**. In: Química Nova na Escola, ano 7, p. 42-45, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición didáctica**. Buenos Aires (Argentina): Aique, 1998.

COLL, Cesar. **Psicología y currículum**. Barcelona (Espanha): Laia, 1987.

DRIVER, Rosalind. **Um enfoque construtivista para el desarrollo del currículuo de Ciências**. In: Revista Enseñanza de las Ciências, Barcelona (Espanha), v. 6, n. 2, p. 109-120, 1987.

FUMAGALLI, Laura. **El desafío de enseñar ciencias naturales. Una propuesta didáctica para la escuela media**. Buenos Aires (Argentina): Troquel, 1993.

GIORDAN, André; DE VECCHI, Gérard. **Les origines du savoir**. Delachaux et Niestlé (França: Neuchatel, 1987.

HIERREZUELO, José Moreno; MONTERO, Antônio Moreno. **La ciencia de los alumnos**. Barcelona (Espanha): Laia/MEC, 1988.

LLORENS, Juan Antônio. **Comezando a aprender química: de las ideas alternativas a las actividades de aprendizaje**. Madrid: Visor, 1991.

LOPES, J. Bernardino. **Aprender e Ensinar Física**. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 01-17, jun., 2001.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e avaliação na escola**: articulação e necessária determinação ideológica. São Paulo: FDE, 1992. Série Idéias, n. 15, p. 115-125. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf>. Acesso em 02/07/2019.

MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à educação moderna**. Rio de Janeiro: CEP, 1998.

MALAFAIA, Guilherme; RODRIGUES, Aline Sueli De Lima. **Uma reflexão sobre o ensino de ciências no nível fundamental da educação**. In: Ciência & Ensino, vol. 2, n. 2, p. 01-09, jun., 2008.

MARQUES, Eva Maria Nunes; REBELO, Dorinda Henrique Valente. **O ensino da geologia: materiais didáticos e inovação das práticas**. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro, 2005.

MARQUES, Mario Osorio, DALLEPIANE, Julieta Ida. **A educação na família e na escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

MEMBIELA, Pedro. **Una Revisión del Movimiento Educativo CTS em la enseñanza de las ciencias**. In: MEMBIELA, Pedro. (ed.). Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedade. Formación científica para la ciudadanía. Madrid (Espanha): Narcea, 2001. p. 91-103

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

O ESTADÃO. Blog "Educação". **A importância de avaliar o processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/vital-brazil/a-importancia-de-avaliar-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em: 03 de set. 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regularização das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

POZO, Juan Ignacio; GOMES CRESPO, Miguel Ángel; LIMÓN, Margarita; SANZ Serrano, Angeles. **Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: ideas de los alumnos sobre la química**. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1991.

TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui Marques. (2011). **Educação em ciências e em matemática numa perspectiva de literacia: desenvolvimento de materiais didáticos com orientação CTS/ pensamento crítico (PC)**. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira Dos; AULER, Décio (Orgs.). CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 417-437

VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. **O Livro Didático no Ensino Fundamental – Proposta de Critérios Para Análise do Conteúdo Zoológico**. In: Revista Ciência e Educação, v. 9, n.1, p. 93-104, 2003.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia Regina. **Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática**. In: Investigações em Ensino de Ciências, v. 18, n.3, p. 525-543, 2013.

WEISSMANN, Hilda. **Didácticas especiales**. Bueno Aires (Argentina): Aiqué, 1993.

YAGER, Robert E; TAMIR, Pinchas. **STS approach: reasons, intentions, accomplishments, and outcomes**. In: Science Education, v. 77, n. 6, p. 637–658, 1993.

HISTÓRIA

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALVES, Rubem. **Conversa sobre educação**. [Organização Raíssa Castro]. 12. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2015.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

BARRETTO, Elba, Siqueira de Sá. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Ano XXII. N. 75. Educação & Sociedade: ago. 2001.

BARON, Dan. **Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrábio, 2004.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; GUILHERME, Assis de Almeida. **Curso de Filosofia do Direito**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. **Apologia da história, ou O ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSSA, Nádía e OLIVEIRA, Vera (orgs.). **Avaliação Psicopedagógica do Adolescente**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

BOTH, Ivo José. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2012. (Série Avaliação Educacional)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35_ed.pdf?sequence=26>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 18 de mar. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2. versão revisada. Abril de 2016. MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

BRUHNS, Katianne. **Museu Histórico de Santa Catarina: Discurso, Patrimônio e Poder (1970-1990)**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales 1929-1989**. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 21. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

DERENGOSKI, Paulo Ramos. **A sangrenta guerra do Contestado**. Florianópolis: DIOESC, 2013.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Por dentro da BNCC: as habilidades para o ensino de história**. Ensinar História. Disponível em <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/por-dentro-da-bncc-2-as-habilidades-da-base-para-o-ensino-de-historia>> Acesso em 06 fev. 2020.

FERRO, Marc. **História das colonizações: das conquistas às independências, séculos XIII A XX**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. – São Paulo : Companhia das Letras, 1996.

FONSECA, Selva G. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. 10. ed. São Paulo: FTD, 1990.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Dimensões conceituais e operacionais da avaliação**. In: GRILLO, Marlene *et al* (Org.). A gestão da aula universitária na PUCRS. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.67-82.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M.; FREITAS, A. L. S. de *et al* (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://atuaria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/porquefalaraindaemavaliacao.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudanças. 63. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2001.

HORTA, Maria L. P.; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Inter Saberes, 2014. (Série Construção Histórica da Educação.)

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Michelle Fernandes et al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Inter Saberes, 2012. (Série Formação do Professor).

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MATIAS, Carlos Passos Paulo **As dez lições**: dez aulas que influenciaram a escola. São Paulo: Scortecci Editora, 2008.

MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira et al. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. – Curitiba: Ibpx, 2007.

MORETTO, V.P. **PROVA**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Entre Duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINSKY, Carla Bassanezi(Org). **Novos temas nas aulas de História**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1939/1973)**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SÁ, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez & Moares, 1979.

SADLER, D. R. **Formative assessment and the design of instructional systems.** *Instructional Science, London*, v. 18, n. 2, p. 119-44, June 1989. doi:10.1007/BF00117714

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo : Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Silva Marinete. **A Educação Brasileira no Estado Novo.** São Paulo: Editorial Panorama/Livramento, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SHEPARD, L. **The role of classroom assessment in teaching and learning.** In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching.* Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 1066-101.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África:** Pré-história ao século XVI. Coord. Valter Roberto Silvério. Aut. Maria Corina Rocha; Mariana Blanco Rincón; Muryatan Santana Barbosa. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

UNESCO. **Rethinking education:** towards a global common good?. Brasília, 2016. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>> Acesso em 03 fev. 2020.

VALENTINI, Dalmir José et al. **Contestado: Fronteiras, colonização e conflitos: (1912-2014).** Porto Alegre: Letras&Vida: Chapecó: UFFS, 2015.

VASCONCELOS, José Antônio. **Metodologia do Ensino de História.** Curitiba: Inter Saberes, 2012.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação.** Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação).

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 1. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo.** Trad. Heitor Ferreira da Costa. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GEOGRAFIA

ANDRADE, Manoel Correia de. **Trajatória e compromissos da geografia brasileira.** In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.) *A Geografia na sala de aula.* 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-13

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 18 de mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revisada. Abril de 2016. MEC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau - Série Formando Professor)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed.. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Michelle Fernandes et al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Formação do Professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

OLIVEIRA, M. M. **A geografia escolar**: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. *In*: Revista Discente Expressões Geográficas, v. 2, p. 10-24, jun., 2006.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELI, Tomoko; CACETE, Nuria. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES JUNIOR, José Florêncio. **Avaliação do estudante universitário**. Brasília: SENAC, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ENSINO RELIGIOSO

BENTO, André Lúcio. **Avaliação formativa, registros reflexivos e produção de textos**. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche Corrêa (Org). Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em 08 de fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 08 de fev. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997. p. 15824.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**. 14 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010.a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010b**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 25 jan. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CECCHETTI, Elcio. RISKE-KOCH, Simone. **Fundamentos Metodológicos do Ensino Religioso**: Componente curricular na modalidade de educação à distância. Unochapecó. Chapecó: Argos, 2019.

FILHO, Lourival José Martins. Ensino Religioso na Educação Básica. In: AMAVI, Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí. **Proposta curricular da educação básica**: municípios da região do Alto Vale do Itajaí. Rio do Sul, SC: AMAVI, 2016. p. 366-375.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sérgio. **História, Legislação e Fundamentos do Ensino Religioso**. Curitiba, IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, Lílian Blanck; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. **Ensino Religioso no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

PANIKKAR, R. **Paz y desarme cultural**. Santander: Sal Terrae, 1993.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro.; JUNQUEIRA, Sergio. **Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso**. Curitiba: IBPEX, 2009.

RODRIGUES; Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José (organizadores). **Perspectivas pedagógicas do Ensino Religioso** — formação inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Insular. 2015.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria do Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. [S.l.]: Secretaria do Estado da Educação, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1995.

STOER, S. R; CORTESÃO, L. **“Levantando a pedra”** – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VYGOTSKY, Lev Semiovitch; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 2/2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, Departamento de políticas de Educação Especial. **Impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI**. Orientações aos sistemas de Ensino para a implantação da Lei nº 12.764/12. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In: Garcia, Regina L. e Moreira, Antonio F. B. (org.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DEROUET, Jean-Louis. **A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica**. Trad. Anne Marie Milon Oliveira. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 1, p. 6-16, set./out./nov/dez., 2002.

FERREIRA, J.R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. In: Caderno CEDES, Campinas, v.19, n.46, set., 1989.

MACHADO, R. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**, 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2013.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Santa Catarina, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Apresentação**. In: Diferenças. Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Ago., 2002.

APÊNDICE

Gestão 2017 – 2020

(Com as alterações de Gestão)

Município	Prefeito	Secretário Municipal de Educação
<i>Agrolândia</i>	Urbano José Dalcanale	Eliane Neuber da Silva- 2017 Regeane Sasse01/2018ª 03/2018 Morgana F. Schneider(2018 a 2020 - (interina)
<i>Agronômica</i>	Cesar Luiz Cunha	Eduardo Brandel 09/02/2017 a 30/03/2017 Priscila 2017 a /11/2019 Scharlene da Silva 2020
<i>Atalanta</i>	Juarez Miguel Rodermel	Margaret Delabeneta(2017 a 2018) Elisandra Jochem (2018 a 2020)
<i>Aurora</i>	Alfonso Maria Souza (jan a nov/2017) Alexsandro Kohl	Jaimir Sulmar Ferreira
<i>Braço do Trombudo</i>	Nildo Melmestet	Rosana Baade Leonhardt
<i>Chapadão do Lageado</i>	Marli Goretti Kammers	Andre Sebold2017 a 6/2018 Deivid Dionei Monteiro 10/2018 a 9/2019 Luana Franz de Oliveira - 2020

<i>Dona Emma</i>	Nerci Barp	Eliane Lindner até início abril 2017; Suleika Krammer Marcílio, abril 2017 a 01/2018, Isolde Jagielski Zappas, -02/ de 2018 e 2020.
<i>Ibirama</i>	Adriano Poffo	Marilene Collet Krause
<i>Imbuia</i>	João Schwambach (jan/2017 a jan/2020) Amlilton Machado	Rosimeri Kammers D'avila
<i>Ituporanga</i>	Osni Francisco de Fragas (jan/2017 a jul/2019) Gervásio José Maciel (em exercício)	Rosângela Aparecida França Wiese (02/01/2017 - 30/07/2019) Sandra Regina Berna Clasen (31/07/2019 a 14/08/ 2020
<i>José Boiteux</i>	Jonas Pudewell *	Daiane Mondini:01/01/2017 a 24/06/2019. Ademar Da Cunha:25/06/2019 e 2020.
<i>Laurentino</i>	Gilberto Marchi (jan/2017 a nov/2019) Ademir Caetano (interino) (nov/2019 a mar/2020) Marcelo Rocha	Neusa Nardelli 2017 -a 08/09/19 Valdirene Rosa 09/09/19 - 31/03/20 Nélida Lazzari 01/04/2020..
<i>Lontras</i>	Marcionei Hillesheim	Eliane M ^a Werne Cziecelski (2017 a 2018) Marcela Eifler(2018 a março de 2020) Janelito Romar Passold -2020
<i>Mirim Doce</i>	Sergio Luiz Paisan	Elaine T.C Borghesan
<i>Petrolândia</i>	Joel Longen *	Rosemere Scheidt Schmitt.
<i>Pouso Redondo</i>	Oscar Gutz	Eleno Amâncio(2017 a 08 de 2018) Jakqueline Aparecida Poleza (09 de 2018 a 2020)
<i>Presidente Getúlio</i>	Nelson Virtuoso	Leonardo Pavanello(2017 a 2019) Paulo Cesar Longe - 2020
<i>Presidente Nereu</i>	Isamar de Melo	*Rosilene Brand 2017/a 05/2019 *Marcos Aurélio Jr. Pinto 2019 a30/04/20 *Ana Paula Prim /05/2020
<i>Rio do Campo</i>	Rodrigo Preis *	Andréa Giovana Leite Andreani
<i>Rio do Oeste</i>	Humberto Pessatti *	Deise Cristina B.Felix Leite
<i>Rio do Sul</i>	José Eduardo Rothbarth Thomé	Janara Ap. Mafra
<i>Salete</i>	Solange Aparecida Bitencourt Schlichting	Joana de Jesus Demori
<i>Santa Terezinha</i>	Valquiria Schwarz	Ilisiane Kuchler

Taió

Almir Reni Guski

João Tadeu Correa

Trombudo Central

Geovana Gessner

Trombudo Central

Cátia Regina Marangoni Geremias
02/01/2017 a 2019

Márcia Gisele Salvador 02/01/2020

Vidal Ramos

Laércio da Cruz (jan/2017 a jun/2018)

Vânio Cesar Petri (interino) (jun/2018 a
nov/2018)

Helmut Stoltenberg (nov/2018 a
mar/2019)

Odilmar de Souza

Guisela Backes Burg

Vitor Meireles

Bento Francisco Silvy

Osmar Hobold: de 08/05/2017 à
04/06/2018

Aline N. Masoti - 05/06/2018 a 2020

Witmarsum

Cesar Panini

Leonor Luzia Largura Padoin(2017 a
2019)

Sabrina Graciela da Silva Soares

