



PROPOSTA CURRICULAR

Secretaria de
EDUCAÇÃO



ARARANGUÁ
GOVERNO DO MUNICÍPIO

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARANGUÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA CURRICULAR

Araranguá
2014



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARANGUÁ

PREFEITO

Sandro Roberto Maciel

VICE-PREFEITO

Rodrigo da Silva Turatti

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SECRETÁRIA

Maria Rosângela Marcelino Casagrande

EXECUÇÃO

Educar – Assessoria Pedagógica e Formação Educacional

SISTEMATIZAÇÃO

Idézio Machado de Oliveira

Maria Sônia Plácido da Silva

Terezinha Santos da Rosa

PARTICIPAÇÃO

Educadores da Rede Municipal de Ensino

MEDIAÇÃO

Educação Infantil – Valentim Fermo

Alfabetização e Letramento – 1º ao 5º ano – Maria Sônia Plácido da Silva

Língua Estrangeira – Richarles Souza de Carvalho

Educação Física – 1º ao 9º ano – Carla Vasconcelos de Menezes

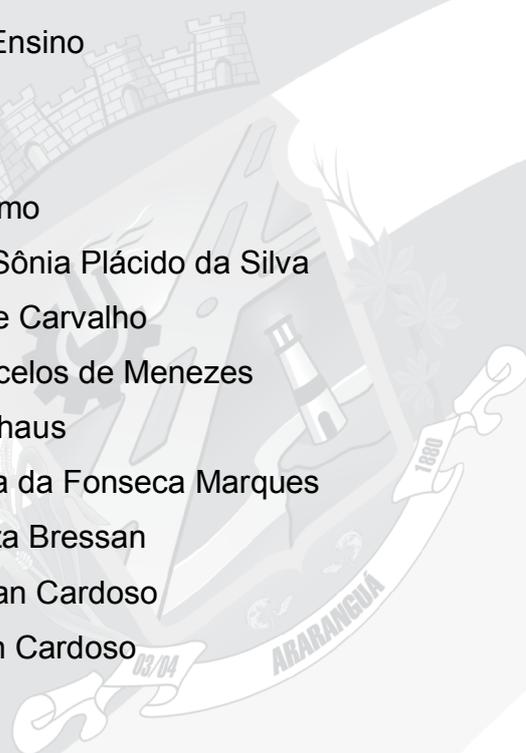
Arte – 1º ao 9º ano – Marcelo Feldhaus

Ensino Religioso – 1º ao 9º ano – César Luiz Moreira da Fonseca Marques

Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano – Luiza Bressan

Matemática – 6º ao 9º ano - Marleide Coan Cardoso

Ciências – 6º ao 9º ano - Marleide Coan Cardoso



História – 6º ao 9º ano – Ednon Luiz Geremias
Geografia – 6º ao 9º ano – Eduardo Preis
Educação de Jovens e Adultos – Valentim Fermo
Tecnologias Educacionais – Cristiane Raquel Wosvevenki
Educação Inclusiva – Roberto Pacheco
Projeto Político Pedagógico – Aurélia Lopes Gomes
Avaliação – Marcos Gehrke

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A663p Araranguá (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação.
Proposta curricular / Prefeitura Municipal de Araranguá, Secretaria Municipal de Educação. – Araranguá, SC : Secretaria Municipal de Educação, 2014.
240 p. : il. ; 30 cm.

1. Currículos – Educação - Araranguá (SC). 2. Educação Fundamental – Currículos – Araranguá (SC). 3. Educação de crianças. 4. Projeto Político Pedagógico. I. Título.

CDD – 22. ed. 372.19

PALAVRA DO PREFEITO

A educação escolar entendida como indispensável à educação humana é campo que compõe as prioridades governamentais. Os objetivos educacionais relacionados ao contexto ideológico de seus dirigentes convergem ao propósito do plano de governo idealizado para a temporalidade prevista.

Nessa perspectiva, o governo municipal (2013-2016) propõe um fazer pedagógico que responda às necessidades da contemporaneidade no sentido de tornar realidade a compreensão do ensino como princípio estruturante de vida, respaldado num projeto materializado pelos educadores da rede, a confirmar resultados de aprendizagem que afirmem o compromisso assinado pelo Governo do Município “fazer de Araranguá uma cidade democrática, sustentável e humanizada”.

Na função provedora das condições suporte para executar este propósito, a Secretaria Municipal de Educação reuniu os recursos humanos e materiais para a geração da Proposta de Educação Municipal, cuja função é respaldar as atividades pedagógicas, entendidas como: ações administrativas e curriculares das instituições educacionais.

As diretrizes e políticas apresentadas neste projeto deverão orientar de forma a sustentar a construção do Projeto Pedagógico de cada instituição da Rede de Ensino do Município, incluindo-se todos os níveis e modalidades ofertadas.

Interessa para a concretização dos propósitos educacionais dos alunos egressos atenção especial ao perfil do educador que irá atuar nas escolas, visto que é desse aspecto que se chegará ao perfil do aluno, conforme constituído no contexto da Proposta. Desse modo, aluno e professor são os motivos que articulam todo o conteúdo deste documento.

Corroborando os direcionamentos citados, reafirmo um trecho do que foi indicado no Informativo nº 1 deste Governo:

Uma cidade Humanizada se faz com respeito e valorização da cidadania, com inclusão social e superação das desigualdades de toda ordem, sejam econômicas, sociais, culturais, de gênero ou raça; se constrói com diálogo entre administração pública e quem vive a cidade no dia a dia, em cada uma das suas especificidades; se concretiza na promoção e implementação de direitos e de políticas sociais.

A coragem inovadora dos profissionais da educação ao implementar esta Proposta tem fundamento nas experiências culturais, resultado da prática docente

diária, refletida e dialogada no interior das escolas, no sentido de se antecipar aos desafios do mundo contemporâneo.

Minha gratidão a cada profissional que participou da construção desta Proposta ao mesmo tempo em que convido todos a continuarem empenhados em tornar o objetivo deste documento concretizado. Que cada espaço educacional se constitua em um lugar de diálogo, avaliação e prospecção constante, espaço este que motive o prazer de trabalhar e viver.

Forte Abraço!

Sandro Roberto Maciel

Prefeito Municipal

PALAVRA DA SECRETÁRIA

Apresentar aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Araranguá a NOVA PROPOSTA CURRICULAR significa reconhecer a importância da escola enquanto instituição capaz de promover o desenvolvimento humano. E, para que possa cumprir o seu papel, são necessárias condições estruturantes relacionadas aos aspectos físicos, técnicos e pedagógicos.

Neste plano de educação, priorizou-se refletir o processo educacional subsidiado na esfera pedagógica a fim de garantir que as escolas sejam ambientes mediadores de aprendizagem e possibilitem aos alunos e professores melhorar e ampliar as condições de vida no micro e macrocontextos nos quais se inserem.

Neste sentido, justifica-se a elaboração deste documento que, sendo participativa, traz, em sua essência, o sentido do ensinar e aprender e a definição dos saberes necessários para a educação objetivada. Assegurados na formação e competência dos educadores, confiamos na continuidade deste trabalho e na reflexão cotidiana da prática em sala de aula.

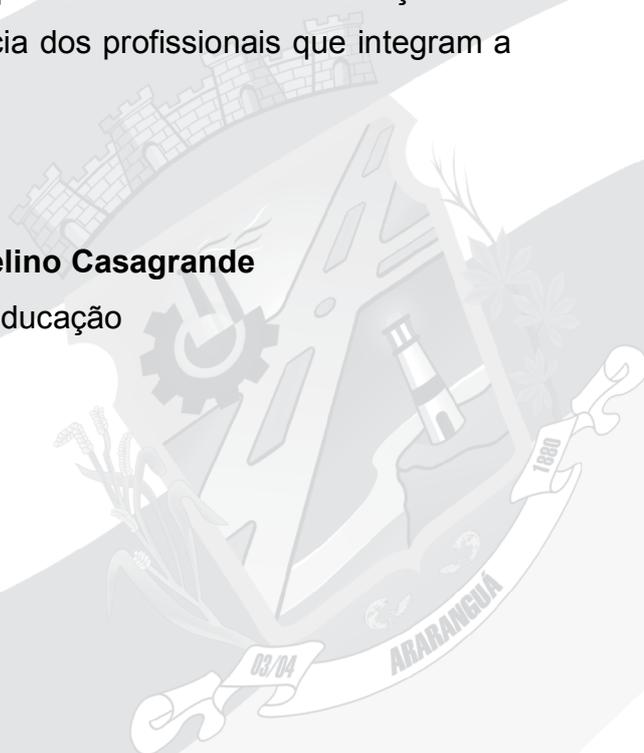
Cada um de nós tem papel fundamental neste processo. Uma política embasada em participação coletiva é capaz de expressar os anseios, desejos e sonhos de todos os que lutam por uma educação pública sustentável, humanizada e democrática.

Parabenizo a cada uma das pessoas, que em esforço conjunto, contribuiu na reformulação deste documento, que representa uma demonstração do comprometimento, da qualidade e da competência dos profissionais que integram a Rede Municipal de Ensino.

A todos, minha gratidão e respeito.

Maria Rosângela Marcelino Casagrande

Secretária de Educação



IDENTIFICAÇÃO

NOME DA INSTITUIÇÃO	BAIRRO
Centro de Educação Infantil Afaia (Conveniada)	Mato Alto
Centro de Educação Infantil Alto Feliz	Alto Feliz
Centro de Educação Infantil Amar (Conveniada)	Centro
Centro de Educação Infantil Professora Bernadete Costa Nolla	Lagoão
Centro de Educação Infantil Cantinho do Amor I	Urussanguinha
Centro de Educação Infantil Cantinho do Amor II (Conveniada)	Vila São José
Centro de Educação Infantil Cidade Alta	Cidade Alta
Centro de Educação Infantil Cidade Encantada	Jardim das Avenidas
Centro de Educação Infantil Criança Esperança	Polícia Rodoviária
Centro de Educação Infantil Criança Feliz	Coloninha
Centro de Educação Infantil Gente Inocente	Lagoão
Centro de Educação Infantil Jardim Cibeli	Jardim Cibeli
Centro de Educação Infantil Madre Regina	Centro
Centro de Educação Infantil Maria e João	Centro
Centro de Educação Infantil Pequenos Notáveis	Araras
Centro de Educação Infantil Primeiros Passos	Arapongas
Centro de Educação Infantil Reino da Fantasia	Morro dos Conventos
Centro de Educação Infantil São José	Jardim das Avenidas
Escola Básica Municipal Jardim das Avenidas	Jardim das Avenidas
Escola Básica Municipal João Matias	Coloninha
Escola Básica Municipal Nova Divineia	Divinéia
Escola Básica Municipal Otávio Manoel Anastácio	Jardim Cibeli
Escola de Ensino Básico Ilhas	Ilhas

Escola de Ensino Fundamental Campestre do Soares	Campestre do Soares
Escola de Ensino Fundamental Crianças Alegres	Sanga da Areia
Escola de Ensino Fundamental Fundo do Cedro	Fundo do Cedro
Escola de Ensino Fundamental Itoupaba	Itoupaba
Escola de Ensino Fundamental Lagoa do Caverá	Lagoa do Caverá
Escola de Ensino Fundamental Lagoão	Lagoão
Escola de Ensino Fundamental Manhoso	Manhoso
Escola de Ensino Fundamental Rio dos Anjos	Rio dos Anjos
Escola de Ensino Fundamental Sanga do Marco	Sanga do Marco
Escola de Ensino Fundamental Normélio José Emídio	Santa Catarina
Escola de Ensino Fundamental Sanga da Toca	Sanga da Toca
Escola de Ensino Fundamental Toquinha da Alegria	Sanga da Toca I
Escola Reunida Municipal Almerindo Manoel da Luz	Campo Verde
Escola Reunida Municipal Deputado Adhemar Ghisi	Cidade Alta
Escola Reunida Municipal Adelina Maria Silvano Soares	Santa Bárbara
Pré-Escolar	Hercílio Luz
Pré-Escolar	Polícia Rodoviária
Pré-Escolar	Operária
Pré-Escolar Sonho Infantil	Sanga da Toca I
Pré-Escolar Raio de Luar	Lagoão
Educação de Jovens e Adultos	Coloninha

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA APRENDIZAGEM E NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR	23
2.2 O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	26
2.3 CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO HISTÓRICO-CULTURAL	27
2.4 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE	30
3 EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.1 CONSTITUIR-SE NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E RECONSTRUIR UM OLHAR PARA A INFÂNCIA	35
3.2 RECONSTRUINDO UM OLHAR PARA A INFÂNCIA	37
3.3 SABERES DE ZERO A SEIS ANOS	38
3.4 ORGANIZAÇÃO DOS SABERES NA VIVÊNCIA EDUCATIVA	39
3.4.1 Linguagens	39
3.4.1.1 Linguagem oral e escrita	39
3.4.1.2 Linguagem musical	41
3.4.1.3 Linguagem corporal e visual	42
3.4.1.4 Linguagem literária	43
3.4.1.5 Linguagem matemática	44
3.4.2 Brincadeiras	45
3.4.2.1 Brincadeiras de zero a três anos	45
3.4.2.2 Brincadeiras de quatro a seis anos	47
3.4.3 Organização do espaço temporal	48
3.4.3.1 Espaço temporal de zero a três anos	49
3.4.3.2 Espaço temporal de quatro a seis anos	51
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – 1º AO 5º ANO	57
4.1 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENSINAR A LER E A ESCREVER NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS	60
4.3 PRINCÍPIOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	61

4.4 CONCEPÇÕES DE ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
4.4.1 Oralidade.....	65
4.4.2 Escrita	67
4.4.3 Leitura	69
4.5 PRODUÇÃO TEXTUAL.....	70
4.6 LÍNGUA PORTUGUESA.....	72
4.6.1 A produção da linguagem.....	72
4.6.2 Língua Portuguesa: Concepção Histórico-Cultural	73
4.7 CIÊNCIAS NATURAIS: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL	78
4.8 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	83
4.9 GEOGRAFIA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	89
4.10 HISTÓRIA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL	95
5 LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	103
5.1 LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) DO 1º AO 9º ANO.....	106
5.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑOL) DO 1º AO 9º ANO.....	108
6 EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º AO 9º ANO	113
6.1 CONCEITOS E CONTEÚDOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	117
7 ARTE – 1º AO 9º ANO.....	125
7.1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....	125
7.2 OBJETIVOS	126
7.3 CONTEÚDOS	127
7.4 CONCEITOS ESSENCIAIS.....	128
7.4.1 Artes Visuais.....	128
7.4.2 Dança	128
7.4.3 Música.....	128
7.4.4 Teatro	129
7.5 METODOLOGIA.....	129
8 ENSINO RELIGIOSO – 1º AO 9º ANO	133
9 LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO	139
9.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	140
9.2 SUGESTÕES METODOLÓGICAS.....	147
10 MATEMÁTICA – 6º AO 9º ANO.....	151
11 CIÊNCIAS – 6º AO 9º ANO.....	163

11.1 OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS – 6º AO 9º ANO	164
11.2 PROPOSTA DE CONTEÚDOS.....	165
12 HISTÓRIA – 6º AO 9º ANO	175
12.1 A HISTÓRIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	175
12.2 A CONCEPÇÃO POSITIVA	176
12.3 HISTÓRIA SOCIAL/NOVA HISTÓRIA	177
12.4 CONCEITOS.....	179
12.5 FATOS HISTÓRICOS	179
12.6 SUJEITO HISTÓRICO	179
12.7 TEMPO HISTÓRICO.....	180
12.7.1 Memória	181
12.7.2 Identidades	182
12.8 OBJETIVOS GERAIS DA HISTÓRIA	183
12.9 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	184
13 GEOGRAFIA – 6º AO 9º ANO	189
13.1 APRESENTAÇÃO.....	189
13.2 CONCEITOS-CHAVE	191
13.3 OBJETIVOS E CONCEITOS ESSENCIAIS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	191
14 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	195
15 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	201
15.1 AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DAS TICS.....	202
16. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	207
17. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - ESPAÇO DE CONQUISTA.....	211
17.1 MARCO SITUACIONAL	213
17.1.1 Histórico da escola	213
17.1.2 Organização da escola.....	214
17.1.3 Organização do ensino.....	214
17.2 MARCO REFERENCIAL.....	215
17.2.1 Pressupostos filosóficos e epistemológicos	215
17.3 MARCO OPERACIONAL	216
17.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
18. AVALIAÇÃO.....	221
18.1 CONCEPÇÃO DE ESCOLA E AVALIAÇÃO	222



18.1.1 Repensar as relações sociais na escola.....	224
18.1.2 Práticas de avaliação do ensino.....	225
REFERÊNCIAS.....	231

01

APRESENTAÇÃO



1 APRESENTAÇÃO

“[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.”
(GUIMARÃES ROSA, 1963 p. 24)

A Secretaria Municipal de Educação de Araranguá, percebendo a inquietude presente entre os educadores da rede a respeito de **currículo**, mobiliza o grupo na perspectiva da construção de um novo documento e lança o desafio sob o tema:

“PROPOSTA CURRICULAR EM DEBATE – POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA COM QUALIDADE SOCIAL.”

Em 2011, iniciou-se uma jornada de formações que oportunizou a participação direta de todos os professores da rede. Foram organizados grupos de trabalho específicos, discutindo: Educação Infantil de 0 a 3 anos e Educação Infantil de 4 e 5 anos; Anos Iniciais – 1º ao 3º ano; Anos Iniciais – 4º e 5º anos; Anos Finais: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, História, Geografia, língua estrangeira (Inglês e Espanhol), Educação Física, Arte, Ensino Religioso, Educação de Jovens e Adultos; Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico na Educação Fundamental; Educação Inclusiva, Tecnologias Educacionais e Avaliação.

Participaram do evento de abertura: professores, especialistas, técnicos, secretários, auxiliares de ensino, gestores e autoridades municipais. O tema debatido nesse dia foi Inclusão Educacional e serviu de motivação para o início dos debates nos grupos de trabalho, que tiveram, como ponto de partida para as discussões, a prática pedagógica dos professores, a Proposta Curricular vigente, datada de 2003, e a histórica caminhada construída pelos educadores da rede.

Cada grupo contou com um especialista na área que assumiu o papel de provocador, mediando as discussões e a escrita do texto preliminar, o qual se constituiu em capítulo. Todo esse material foi reunido, organizado e sistematizado com o cuidado necessário de manter a “fala do grupo”. Na sequência, cada Unidade Escolar recebeu um arquivo contendo o documento completo para que todos tivessem a oportunidade de conhecê-lo e propor as alterações que julgassem necessárias. Em seguida, formou-se um conselho especial, com a participação do Conselho Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Educação e

representantes das Unidades Escolares, para a conferência do texto final, em que foram aprovadas ou rejeitadas as proposições sugeridas pelas escolas. Em dezembro de 2013, finalizada a jornada de intensa participação coletiva, o grupo de sistematização realizou os ajustes finais, enviou o texto para aprovação pelo Conselho Municipal de Educação e, posteriormente, para criação da arte final e impressão do documento.

Esse processo desafia o grupo a inteirar-se das transformações que vêm ocorrendo na natureza, na cultura, na tecnologia e nas estruturas social e econômica da sociedade. Esse olhar atento exige, dos educadores em formação, uma compreensão sobre o significado de ensinar e aprender nas escolas e de como tais transformações afetam a vida dos sujeitos.

As reflexões desenvolvidas nos grupos permitem ressaltar aspectos relevantes das concepções teóricas e práticas dos docentes e especialistas, o que é determinante para reconhecer que o presente material constitui-se num documento vivo, composto por uma gama de referenciais que mobilizam práticas interdisciplinares, contextualizadas e condizentes com uma concepção crítica da educação.

Essas diretrizes visam subsidiar o processo de ensino e aprendizagem e ser referência para as escolas conforme objetivos estabelecidos nos planos governamentais do município. Orientam, conforme concepções teóricas vigentes, os conceitos e conteúdos a serem desenvolvidos em cada etapa do desenvolvimento do aluno. Ao promover tal empreendimento, a Secretaria torna público seu compromisso com a educação e a cidadania e apresenta, como resultado dos estudos e debates realizados coletivamente, a nova versão da **PROPOSTA CURRICULAR**, construída pelo conjunto dos educadores, para a Rede Municipal de Ensino.

Esta publicação assume papel estratégico nas prioridades definidas pelas políticas educacionais no âmbito nacional, com desdobramentos nos níveis estadual e municipal. Dessa forma, a Rede Municipal de Ensino reconhece a necessidade de aprofundar a compreensão em torno da concepção filosófica adotada pelo município e de ampliar a consciência por uma postura comprometida com a reflexão e prática pedagógica de caráter crítico, com a aprendizagem dos conhecimentos elaborados

historicamente e com temáticas que têm como ponto de partida e ponto de chegada a prática social dos alunos.

O documento tem sua estrutura organizada em um referencial teórico que expõe a ação educativa na concepção histórico-cultural. Os capítulos apresentam: os conceitos de infância e os saberes propostos a ela na Educação Infantil. O Ensino Fundamental I e II discute as concepções, conceitos, conteúdos e metodologias propostos para cada disciplina que faz parte da grade curricular do município e traz ainda os temas que atualmente permeiam os espaços pedagógicos das Unidades Escolares da Educação Infantil e Ensino Fundamental, como Tecnologias Educacionais, Educação Inclusiva, Projeto Político Pedagógico e Avaliação Educacional.

A prioridade na sistematização é a de refletir com fidelidade o resultado dos debates de cada grupo específico, com o objetivo de equalizar o trabalho na rede e ancorar os educadores sobre “o que” e “como” ensinar. Nesse sentido, o documento não é conclusivo e deve servir de base para a continuidade das discussões nas escolas. Mantém-se aberto para a incorporação de novos saberes e propõe estimular o desenvolvimento de ações cada vez mais comprometidas com a formação humana.

02

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NA APRENDIZAGEM E NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Uma Proposta Curricular, no sentido de alcançar seus propósitos educativos, esclarece, para a comunidade escolar, as possibilidades de intervenção didático-pedagógica para a sua concretização e a concepção de sociedade. A singularidade de cada proposta é definida pelas políticas educacionais em âmbitos nacional e estadual, desdobradas nas diretrizes da educação municipal em consonância com os objetivos sociais e culturais segundo a percepção dos profissionais da educação escolar onde será implantada. Na perspectiva de reformulação da proposta em vigência, entende-se que: “Se o presente que vivemos surgiu de nosso modo de pensar e agir e não gostamos dele, podemos aceitar um futuro desse mesmo modo de pensar e sentir?” (MATURANA, 1985 p. 81).

A concepção histórico-cultural de aprendizagem tem como origem os estudos de Marx e Engels, sistematizados durante o século XIX, teoricamente denominado materialismo histórico e dialético. Para os autores relacionados à citada corrente teórica, o desenvolvimento humano é um complexo processo de apropriação pelo homem de experiências históricas e culturais.

Para Piva, o homem e o meio atuam de forma unívoca no processo de apropriação do conhecimento cientificamente elaborado, o que revela a associação do biológico com o social. E acrescenta: “Sob esta ótica, podemos dizer que o homem constitui-se como tal, através das interações sociais, transformando e sendo transformado nas ,interações estabelecidas em uma determinada cultura.(1988, p.155).

Para o materialismo histórico, o que indica a existência da história humana é a presença de homens e mulheres que, através do trabalho, relacionam-se com a natureza e a transformam segundo suas necessidades.

Influenciado pelos estudos de Marx e Engels e interessado em construir um campo de conhecimentos que permitisse perceber o mundo e sua organização a partir da intervenção humana, Lev Semyonovitch Vygotsky (1996) estudou e criou a

concepção histórico-cultural, a qual serviu de embasamento para a teoria histórico-crítica da aprendizagem.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), encontram-se argumentações significativas para a referida concepção, ao colocar que ela dá um novo entendimento sobre a origem e evolução do psiquismo humano e das relações entre indivíduos e sociedade e, por consequência, compreende de forma diferente a educação. Nessa teoria, as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores, que não são determinadas biologicamente, mas pela vivência em contextos históricos e culturais. Ressaltando a importância educativa da teoria, conforme Oliveira (1995, p. 14): "O objetivo teórico e a abordagem utilizada são de extrema contemporaneidade, [...] a idéia do ser humano como imerso num contexto histórico e a ênfase em seus processos de transformação também são proposições muito importantes no ideário contemporâneo".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-9394/96 estabelece, como objetivo maior do Ensino Fundamental, propiciar a todos formação básica para a cidadania a partir da criação na escola, de condições de aprendizagem para:

- 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. (art. 32, LDB).

Na perspectiva do art. 32 da LDB, entende-se que o conhecimento a ser desenvolvido pela educação escolar, necessariamente, requer uma inserção mediada por instrumentos ou signos adequados ao ritmo e às condições de aprendizagem de quem precisa aprender e o objeto de estudo.

Vygotsky destaca, em sua teoria, o estudo das funções psicológicas superiores. Assim, pode-se entender que trazer para a sala de aula um assunto como objeto de produção de conhecimento exige, de quem ensina, saberes inerentes ao funcionamento psicológico, assim como conhecer o educando no

decorrer de cada processo histórico do seu desenvolvimento. Segundo Oliveira (1995), esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano. Para tornar efetivo o processo de comunicação com a inserção do assunto nesse processo, consideraram-se alguns conceitos vygotskyanos, de forma a diferenciar uma atividade psicológica superior de atividades elementares identificadas como ações reflexas.

Um animal pode aprender uma ação que satisfaça uma necessidade sua, mas não fará a mesma atividade numa ação estratégica para interferir numa situação que pede uma intervenção planejada. O comportamento de decisão intencional é tipicamente humano. Dessa forma, identifica-se, na teoria sociocultural, o conceito central, a **MEDIAÇÃO**. Para Oliveira (1995), a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário; nesse sentido, a intervenção deixa de ser direta para ser mediada. Em termos de aprendizagem, significa que a atividade tem função mediadora quando é socialmente significativa. Para facilitar a apropriação adequada da mediação, destacam-se, na teoria de Vygotsky, dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos, com características bastante diferenciadas.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1995, p. 29).

Os signos (instrumentos psicológicos) são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, dirigindo-se ao controle das ações psicológicas; e não às ações concretas, como os instrumentos. Os signos auxiliam a memória humana, utilizados para lembrar, registrar ou acumular informações. Ex.: sinais de trânsito, mapas, diagramas, etc. Ao desenvolver-se culturalmente, as funções mediadoras do signo e do instrumento se inter-relacionam enquanto interagem no mundo.

O conhecimento escolar, como motivo para o desenvolvimento da aprendizagem, precisa considerar os significados e os significantes existentes na produção da cultura, como resultantes dos embates sociais que emergem

movidos pelas relações de poder que minam os direitos humanos. Vygotsky (1991), em seus estudos, aponta o desenvolvimento intelectual a partir das relações histórico-sociais cujo conhecimento é socialmente construído pelas e nas relações sociais. Portanto, entende-se que o conhecimento não acontece de forma direta, mas intermediado. Logo, pode-se inferir que a criança, ao nascer, apresenta funções psicológicas elementares, e as funções psicológicas superiores se desenvolvem com o aprendizado da cultura.

2.2 O PAPEL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na concepção de Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o ambiente sociocultural e sua condição orgânica, não se desenvolvendo plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Corroborando Oliveira (1995) colocando que é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é transformadora.

Só se beneficia da ação externa alguém que já iniciou o processo de desenvolvimento de uma determinada habilidade. Processos ainda não iniciados não se beneficiam dessa ação externa, porém processos já consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados. Portanto, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, o papel da escola é essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser tomado para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

A concepção proposta neste documento tem potencialidade para adiantar-se a planos e programas educacionais que se esgotam em atividades naturalizantes e a-históricas e, dessa forma, não são adequadas à participação e atuação de cada ser na sua heterogeneidade humana e social.

Nessa perspectiva, o processo educativo ressignifica o trabalho do professor e da professora ao exigir atividades mediadas intencionalmente em relação ao conhecimento objeto de estudo. A teoria que orienta a atividade de ensino revela o

modo de pensar e de agir que se amplia em qualidade e diversidade, abrindo espaço para o acesso à infinitude das potencialidades humanas, que os educandos podem desenvolver quando a mediação desconstrói e reconstrói o construído, o que possibilita o pensamento autônomo e crítico.

2.3 CURRÍCULO: UMA REFLEXÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Faz parte do cotidiano das pessoas deste início de século o exercício de conviver com as transformações que acontecem de maneira acelerada e que influenciam a todos. As intensas revoluções tecnológicas modificam a cada dia a comunicação humana e, assim, interferem nas formas de relacionamento e na produção do conhecimento e da cultura. Essa é uma realidade que exige, da sociedade, o debate educacional permanente. Segundo o historiador Thomas Popkewitz, o currículo é uma construção histórica e reflete movimentos de regulação e poder e as ideologias do seu tempo (REVISTA EDUCAÇÃO, 2013, p.34).

O reflexo das grandes e rápidas transformações sociais tem gerado conflitos que interferem sobre o currículo e a escola contemporânea, que vive momento de indefinição a respeito do que ensinar; que conteúdos e quais as dimensões do desenvolvimento humano devem estar contemplados no programa curricular.

Conforme Zabalza (2011), falar de currículo significa trabalhar em equipe, pois ninguém desenvolve um projeto dessa natureza de forma isolada. Significa, então, enfrentar as disciplinas, mas também as outras dimensões do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Isso quer dizer que, além da seleção das disciplinas e dos conteúdos a serem trabalhados, estão presentes também no currículo as diretrizes e concepções que sustentam a prática pedagógica escolar.

Para construir o plano da ação educativa anual, de forma perceptiva ao contexto, ou para responder “adequadamente” às indicações do MEC (neste momento já desdobrado conforme interesse dos subsistemas), professores e professoras selecionam os assuntos (conteúdos) para o desenvolvimento da prática pedagógica. Nessa lógica, o currículo se materializa de forma condensada ou como representação da percepção social e cultural da instituição escolar, nesse momento,

de forma ordenada em torno de um propósito teórico e cultural ou ainda em torno do interesse em fazer uma “boa aula”.

Neste enfoque introdutório, subsidiado pelo contexto refletido pelos educadores, entende-se que o currículo, em todos os âmbitos da educação escolar, deve tomar a realidade propositiva para apropriação do conhecimento. O recorte cultural precisa considerar as transformações sociais, o que homens e mulheres produziram na sua relação com o trabalho e a natureza, incluindo o resultado dessa ação nas diferenças socioculturais inseridas nos processos escolares. Corroborando a percepção dos professores, Sacristam (1998, p.29) reforça:

Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muitos diferentes, teorias, perspectivas e interesses, [...] a renovação da prática, a melhora da qualidade de ensino através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações.

A discussão supramencionada chama a atenção para questões importantes da sala de aula. Para os professores, reside a compreensão de que o currículo tem uma ação direta sobre a prática pedagógica. Porém são “eles” os primeiros consumidores desse currículo, como agentes de intervenção e de mudança das condições objetivas do contexto social e cultural. Portanto, os próprios professores são o currículo.

Nesse sentido, o conhecimento profissional dos professores deve assegurar saberes relacionados às concepções educativas vigentes para que possam oferecer conteúdos que se conectam com as estratégias de ensino e com os instrumentos e objetivos de avaliação. De outra forma, repudia-se a ideia de conhecimento relevante, em acordo com Sacristan (1998, p.220):

[...] é uma soma de definições de conceitos, uma sucessão de dados, datas ou acontecimentos, essa teoria do conhecimento implícita no professor se acomoda, busca ou se reforça, em tarefas que exigem formas rotineiras de aprendizagem, escassos meios didáticos, pouca variedade metodológica, relevância de aspectos memorialísticos e na avaliação táticas individuais de aprendizagem.

Na perspectiva desse autor, é necessário romper com a percepção empobrecedora de educação. Para isso, a escola precisa discutir qual a visão de

conhecimento que as atividades oferecidas para aprendizagem carregam e se explicitamente percebe-se a coerência entre a ação pedagógica que realiza e o objeto de estudo em desenvolvimento. “É na análise das atividades acadêmicas que se nota a estreita conexão entre o professor, o aluno e o conhecimento organizado no currículo.” (BENNET, 1988 apud SACRISTAN, 1991, p. 220).

Entende-se que a especialidade do professor deve favorecer ajustes que darão as condições de organização metodológica, relacionadas a processos possíveis para a efetivação de uma estrutura base para “o qual consistirá uma espécie de ‘código’ na decifração do mundo.” (OLIVEIRA, 1995, p. 30). Os efeitos dessa sistematização são ampliados para outras opções de atividades, coerentes com outros significados de conhecimento.

Constata-se que os campos de organização do currículo são diferentes em função do sistema educativo e de cada nível deste. No contexto brasileiro, há Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na perspectiva do documento preliminar da Secretaria de Estado da Educação Básica de Santa Catarina (2011, p. 11), traz-se, como instrumento que valida as discussões e reflexões dos professores da Rede Municipal de Educação, que:

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção da vida material: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, [...] inserir o contexto escolar no diálogo permanente, com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

As opções dos professores e as possibilidades do currículo organizado e definido pelo propósito de profissionais envolvidos, integrados na realização de um projeto que justifica a função social da escola, “são conquistadas de uma forma ou de outra, de acordo com o cenário microambiental que configuram as tarefas escolares.” (SACRISTAN, 1991, p. 220).

Dessa forma, entende-se que a escola é um espaço que também ensina a ser, cultiva gostos e preferências e desenvolve afetividades e oportunidades para o desempenho da cidadania, desse modo, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

2.4 EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE

Na perspectiva da educação escolar, coerente com as necessidades de uma vida sustentável, do ponto de vista humano, ambiental, político, econômico e social, a proposta curricular em questão busca atender aos objetivos do governo municipal, alinhados ao Programa Cidades Sustentáveis e à função da escola: educar crianças, adolescentes, jovens e adultos para uma cidadania local e planetária.

Conforme vídeo institucional do programa citado, sustentabilidade é a palavra da nova ordem mundial. O tema tem sido alvo de debates a partir da concepção de “desenvolvimento sustentável” apresentado no relatório “Nosso futuro comum”, produzido pela comissão das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987. Faz parte da mesma base conceitual, a expressão “desenvolvimento humano” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS - PNUD, 1993). Essa abordagem considera as dimensões do ser humano que proporcionam qualidade de vida: educação, saúde, longevidade, maturidade psicológica, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo, que também são indicadores de sustentabilidade.

Para que as escolas realizem os objetivos supracitados, é preciso consolidar, na prática educativa, o conhecimento das necessidades à vida no planeta e reconhecer a necessária ação humana para a sua preservação, isto é, satisfazer as necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras.

A educação que se almeja refere-se à compreensão de que o mundo precisa urgentemente de uma mudança de paradigma e cabe à educação, formal ou informal, protagonizar essas transformações. Uma escola sustentável é uma escola que vive em diálogo permanente com seu bairro, sua cidade e com o mundo.

A aprendizagem tem como eixo norteador a criticidade e o pensamento sistêmico, em que uma ação de degradação ou o consumo sem limites, por exemplo, não acontece isoladamente. Os problemas locais não são questões isoladas, tomam outra dimensão ao serem contextualizados globalmente.

Nesse sentido, é necessária a influência de relações curriculares que promovam a educação integral e sustentável, a formação continuada, a

sensibilização para inserção individual e coletiva nos projetos escolares, de menor ou maior abrangência, para a transformação local e global.

O currículo, nessa perspectiva, precisa ser assumido pelo conjunto dos profissionais da educação escolar, tanto em sala de aula, de forma a articular nas disciplinas os conceitos relacionados de forma interdisciplinar, quanto em projetos de maior abrangência, através de ações associadas a: direitos humanos, justiça social, diversidade, resolução de problemas associados a conflitos, interdependência, sustentabilidade, cidadania global e valores. Esses conceitos assim devem ser entendidos:

- **direitos humanos:** direitos universais e indivisíveis, que ressaltam nossa humanidade comum;

- **justiça social:** equidade (em âmbito local e global) no acesso a bens, serviços e recursos, com oportunidades iguais para todos; compreensão de que injustiças do passado afetam políticas contemporâneas locais e globais; reconhecimento da necessidade de desafiar as injustiças;

- **diversidade:** diferenças entre ecossistemas, culturas, costumes, tradições, formas de organização e governo das sociedades no planeta, as quais devem ser reconhecidas e respeitadas;

- **resolução de conflitos:** modos de se lidar com os conflitos decorrentes das diferenças de ideias, percepções, crenças e interesses ou da competição por recursos percebidos como limitados;

- **interdependência:** inter-relação entre pessoas, lugares, economias, ambientes em todo o planeta, fazendo com que eventos, decisões e ações tenham repercussão em âmbito global;

- **sustentabilidade:** reconhecimento de que os recursos do planeta são limitados, sendo essencial repensar, reduzir, reusar e reciclar no presente para que o futuro não seja prejudicado; conscientização de que a qualidade de vida vai além dos aspectos econômicos e de que a injustiça e a exclusão sociais precisam ser eliminadas;

- **cidadania global:** capacidade de perceber o contexto global em que se situam os temas locais e nacionais e o modo como linguagem, artes, religiões e lugares moldam diferentes identidades e perspectivas sobre os temas planetários;

- **valores e percepções:** compreensão de que as pessoas têm diferentes valores, atitudes e percepções frente aos temas globais, sendo possível desenvolver múltiplas perspectivas sobre eventos, temas, problemas e opiniões.

Nessa perspectiva, cabe aos professores identificarem, nos conteúdos das suas disciplinas, recursos didáticos, metodologias, projetos, pesquisas bibliográficas e de campo, para articular os conceitos estabelecidos nas áreas de conhecimento à dimensão global de uma sociedade sustentável, dessa maneira, relacionando a aprendizagem da escola ao mundo fora dela.

A relevância de uma educação para a sustentabilidade remete à realidade perceptível de que se está entrando em uma era de possível esgotamento dos recursos essenciais à vida. Educar para qualidade de vida vai além dos aspectos econômicos, principal responsável pela depredação do ambiente e da exclusão do homem das riquezas da natureza. Educar, nesse sentido, é garantir a vida no planeta.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Este momento tem por objetivo propor uma reflexão no sentido de reconstruir situações significativas da prática pedagógica da Educação Infantil. Surgem algumas indagações no âmbito do que se tem, do que se faz e do que se quer para esta fase da Educação Básica, propondo uma discussão no sentido de **constituir-se na trajetória histórica da Educação Infantil e reconstruir um olhar para a infância.**

3.1 CONSTITUIR-SE NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E RECONSTRUIR UM OLHAR PARA A INFÂNCIA

Na busca de um novo olhar para a infância, faz-se necessário observar as diversas transformações sociais que mudaram o cenário mundial. A Educação Infantil, de formato meramente assistencialista, assume caráter educacional, ou seja, abre espaço para criação, socialização, troca de experiências, de conhecimentos e de produção da cultura, sendo que o cuidar, o educar e o brincar caminham juntos nesse processo. Para Nunes (2006) a criança além de fazer parte da socialização tem o direito à educação desde o nascimento, num processo permanente de transformação social o que significa uma oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos usufruírem do conhecimento sistematizado.

Tendo em vista que a Educação Infantil é direito das crianças de 0 a 6 anos, torna-se necessário que a política pública municipal cumpra as leis nacionais voltadas para essa etapa da Educação Básica. O desafio é garantir que os direitos de todas elas, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e demais leis complementares, sejam assegurados.

Almeja-se uma educação na qual todos os segmentos (pais, professores, auxiliares de ensino, funcionários, coordenação e o poder público) estejam comprometidos e conscientes de suas responsabilidades, direitos e deveres e considerem a criança cidadã (MEC, 2010), respeitando assim as características para o seu pleno desenvolvimento.

De acordo com Barros (2006 apud FARIAS, 2006), deve-se trabalhar com o universo das crianças da Educação Infantil. E isso visa atender à faixa etária e ao meio sociocultural para que as crianças desenvolvam, construam e adquiram conhecimento, tornando-se autônomas e cooperativas, transformando o cotidiano num lugar de produção, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico e a interação de saberes. Essas ações remetem a romper com o paradigma da Educação Infantil enquanto prática de guarda, de "babá" e de "tia". Nesse contexto, o papel do educador é o de mediar o trabalho educativo estabelecendo práticas direcionadas à realidade específica do desenvolvimento da criança, sem que se perca o encanto, a alegria e a vivacidade da infância.

Um momento inovador requer o reinventar das práticas pedagógicas infantis no âmbito de uma educação comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva, cidadã, democrática, solidária, autônoma, sustentável e de qualidade para todos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem os princípios éticos, políticos e estéticos que sustentam o processo de construção de um ambiente saudável, confortável, aconchegante e organizado, respeitando a faixa etária das crianças.

Ético: autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, meio ambiente, diferentes culturas, identidades e singularidades.

Político: direito de cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Portanto, o compromisso de todos os trabalhadores, gestores, professores, auxiliares de ensino, agentes de serviços gerais e merendeiras é com uma Educação Infantil pautada no respeito à criança, na sua dimensão física, emocional, cognitiva, histórica e sociocultural, que priorize o educar cuidando e o cuidar educando e, além disso, que eduque brincando, promovendo uma aprendizagem na qual a criança se reconheça como protagonista de sua história.

O cumprimento desses princípios está vinculado à garantia de estruturas básicas, tais como formação inicial e continuada, estrutura física adequada, organização administrativa, didática e pedagógica, sabendo-se que a Educação

Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, serve de base para o desenvolvimento do processo educacional.

3.2 RECONSTRUINDO UM OLHAR PARA A INFÂNCIA

A criança vive a infância de uma maneira singular, e as diferentes vivências precisam ser consideradas. Kramer (1994) entende a criança de 0 a 6 anos numa concepção de infância como categoria social inserida na história e cultura, não como uma fase efêmera que precisa ser aligeirada em nome da modernidade, da ânsia de futuro e superação, mas, sim, como uma fase a desenvolver-se de forma natural.

Conforme Brito (2005, p. 38), a creche não tem a pretensão de ensinar a criança a ler e escrever, mas, sim, de buscar uma proposta pedagógica em que “a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido, pois o pertencimento à cultura escrita é muito mais que saber ler e escrever.”. É referir-se a um modo de organização e de produção social.

Na concepção de Farias (2005), não há nada de errado em alfabetizar as crianças. É justo que elas sejam alfabetizadas dentro de propostas pedagógicas conscientes e organizadas. Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas, sim, pôr a pessoa no mundo da escrita e lhe dar condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita. O desafio da Educação Infantil é o de construir as bases cognitivas e sociais para que a criança possa adquirir condições de desenvolvimento pleno, de direito, e assim participar conscientemente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentando de diferentes formas os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras é inverter o processo, e perde-se, com isso, a oportunidade de proporcionar o debate da cultura da escrita.

Nessa linha de raciocínio, deve-se levar em conta o número de horas que a criança passa na instituição e a idade em que começou a frequentá-la. Como as crianças pequenas se comunicam entre elas sem falar? Que saberes engendram? Como os professores entendem o processo de desenvolvimento da criança? Como estas expressam seus sentimentos e vontades para seus pares e para os professores? Como e por que variam a intensidade dessas relações? Qual o jeito de ser particular de cada criança? Como ela se vê e relaciona-se com o mundo? Essas

questões implicam tanto na articulação do ensino, como na flexibilização curricular, de forma a garantir a aprendizagem na diversificação das experiências vividas pela criança.

Para Farias (2005), hoje se tem crianças curiosas, inventivas, capazes de estabelecer múltiplas relações e levantar hipóteses de várias naturezas. Isso derruba as concepções de que a criança era incapaz, incompleta ou egoísta por natureza.

3.3 SABERES DE ZERO A SEIS ANOS

Os saberes da Educação Infantil (0 a 6 anos), conforme essa concepção, organizam-se através das **diferentes linguagens, das brincadeiras, do organização espaço-temporal e da interação** e articulam-se à educação da família e ao pressuposto que entende a criança como cidadã e sujeito de direitos. Estes devem contemplar as diferentes linguagens, sendo elas: **linguagem oral e escrita, linguagem musical, linguagem corporal e visual, linguagem matemática e a linguagem literária.**

Segundo Farias (2005), a organização do trabalho pedagógico com relação à comunicação com bebês e com crianças pequenas deve vir ao encontro do que Frederick afirma. “Nutrir a criança? Sim. Mas não só com o leite. É preciso pegá-la no colo. É preciso acariciá-la, embalá-la. E massageá-la. É necessário conversar com sua pele, falar com suas costas, que têm sede e fome, como sua barriga.”

De acordo com esse pensar, é importante conhecer os significados das ações e interações infantis, pois só assim é possível apoiar a criança quando necessário, incentivando-a em suas conquistas e aquisições. Nesse sentido, qual é o papel da imitação no processo de construção e apropriação do conhecimento pela criança? Sabe-se que imitar é conhecer. É necessário valorizar o desenvolvimento da criança, de sua capacidade de fazer de conta, de agir a partir de sua própria capacidade de imaginar. Para que as diferentes linguagens auxiliem nesse processo, é preciso levar em consideração o que afirma Agamben (2001), ou seja, na infância, o sujeito humano se apropria da linguagem e faz, do sistema de sinais adquirido, um discurso com sentido.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS SABERES NA VIVÊNCIA EDUCATIVA

3.4.1 Linguagens

3.4.1.1 Linguagem oral e escrita

A linguagem, como processo histórico-cultural, define-se nas relações sociais. Sendo assim, a interação comunicativa é fundamental para a formação da identidade da criança e também para a apropriação dos saberes. Ela faz uso da linguagem oral. Esta se constitui para o desenvolvimento da criança, pois é por meio da palavra que se manifesta a sua subjetividade, além de ser o meio que ela encontra para expressar o seu pensamento.

Quadro 1: Oralidade - zero a três anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Desenvolver a expressão oral.	Situações cotidianas de valorização da roda de conversa, refeitório, higiene pessoal, brincadeiras. Conversas com a criança durante a troca, a alimentação, o banho, entre outros. Falar com diferentes entonações: alto, baixo, triste, alegre, chorando.	Como ocorre a comunicação no grupo.
Promover a autonomia.	A criança necessita de oportunidade para vivenciar suas escolhas em situações do cotidiano. Relatar cenas do cotidiano. Descrever cenas cotidianas, de gravuras, de objetos e revistas.	Como a criança toma decisões.
Estruturar ideias.	Situações e vivências na rotina diária. Ouvir ordens simples e realizá-las.	A expressão permite enriquecer o vocabulário.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2: Oralidade - quatro a seis anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Desenvolver a expressão oral. Organizar ideias e transmiti-las oralmente.	Contação de histórias. Contato com livros infantis. Situações cotidianas de valorização da roda de conversa, refeitório, higiene pessoal, brincadeiras. Brincar com o texto. Escolher histórias, ler para as crianças, questionando-as sobre a história.	Como ocorre a comunicação no grupo
Promover a autonomia.	A criança escolhe por vontade própria o faz de conta em situações do cotidiano, roda de conversa, refeitório (alimentação), higiene pessoal, brincadeiras.	Como a criança toma decisões
Desenvolver a imaginação a partir da sequência de fatos.	Construção de histórias orais e coletivas. História em sequência.	Estabelece relação entre os fatos apresentados na sequência.
Analisar criticamente situações cotidianas. Estabelecer relações espaciais identificando posição de elementos em relação a determinado referencial.	Os fatos cotidianos e da rotina da instituição. Exploração do espaço, da rotina, relatar o trajeto da casa para a escola. Hora de contar as novidades, da história, da conversa, da música. Trabalhar rótulos, criação da agenda da sala com os horários e atividades a serem desenvolvidas.	Como a criança argumenta as situações.
Estruturar ideias.	Ouvir, contar e recontar histórias, vivências da rotina da instituição.	A expressão permite enriquecer o vocabulário.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3: Escrita - zero a seis anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Desenvolver habilidades de escrita.	Contato com diferentes formas de escrita através de manuseio de livros e revistas.	Interesse pelo mundo da escrita.
Reconhecer seu nome em diversas situações do cotidiano.	Visualização do nome por meio de crachá, chamada, recorte e colagem de letras.	Possibilidade de reconhecimento do nome.

Desenvolver interesse pela escrita.	Contação e reprodução de histórias infantis a partir de escolha livre.	Interesse pelos livros e participação nas atividades de contação e reprodução de histórias.
Promover o gosto de ouvir diferentes histórias e registrá-las.	Contato com diferentes textos para apreciação.	Envolvimento pela leitura.
Registrar textos, frases, palavras, sílabas e letras por meio da escrita ou do desenho.	Leituras de imagens, produção de desenhos e ilustrações.	Desenvolvimento da criatividade e participação.

Fonte: Elaboração própria

3.4.1.2 Linguagem musical

A linguagem musical se manifesta por meio da habilidade de apreciar, compor ou reproduzir sons.

Quadro 4: Música - zero a seis anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo por meio da música.	Desenvolver emoção, sentimentos, comunicação, expressão, linguagem, criatividade, reflexão e movimento. Interagir com o universo da música por meio de atividades musicais, lúdicas, danças, exploração e construção de instrumentos musicais.	Processo de construção e reconstrução de instrumentos e percepção dos sons.
Explorar as cantigas e danças folclóricas, crenças populares e cantigas de roda tradicionais e populares.	Valorizar o contexto sócio-histórico da criança. Pesquisa junto aos pais ou responsáveis, comunidade e materiais diversos.	Capacidade de se posicionar frente ao universo da música.
Perceber e discriminar eventos sonoros diversos ruídos, fontes sonoras e produções musicais. Proporcionar uma aproximação com os elementos constitutivos dos sons: altura, timbre, duração, intensidade, densidade, ritmo e melodia. Observar os sons: vocais,	Ouvir e brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais. Exploração corporal utilizando a música: ginástica, movimento livre, danças, etc. Representação de ações, objetos, conflitos, histórias, etc., através da música. Estátua, fantoche, cantar músicas variadas, imitar diferentes sons	Acontecerá durante as atividades observando nas crianças sua linguagem oral, suas expressões, sentimentos, emoções, comportamento, criação, capacidade de memorização,

não vocais, do próprio corpo, instrumentais (diversos).	ouvir músicas folclóricas e populares.	imitação e concentração.
---	--	--------------------------

Fonte: Elaboração própria

3.4.1.3 Linguagem corporal e visual

A linguagem corporal e visual contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, das sensações, dos sentimentos e pensamentos da realidade histórica e cultural.

Quadro 5: Movimento - zero a seis anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Explorar e ampliar as possibilidades de expressão corporal.	Expressarem-se por meio das brincadeiras, danças, teatro, contação de histórias, imitação, cantigas de roda, jogos e demais situações de interação.	Valoriza seu corpo no processo de expressar e expressar-se.
Movimentar-se com destreza progressiva no espaço, aperfeiçoando-se em seus deslocamentos.	Movimentar-se por meio de ações como engatinhar, andar, pular, trepar, rolar, balançar, equilibrar, manusear objetos, brincar, utilizar espelhos. Cantar versos e músicas com gestos.	Descola-se naturalmente conforme a sua faixa etária.
Explorar e utilizar os movimentos por meio de experiências com os órgãos do sentido.	Desenvolvendo a sensibilidade corporal, utilizar objetos com diversas texturas, temperaturas, pesos, espessura e gostos.	Reconhece os órgãos do sentido e sua importância.
Apropriar-se progressivamente da imagem do próprio corpo, reconhecendo os segmentos e elementos dos mesmos.	Desenvolvimento de atividades a partir de espelhos, fantasias, bolsas, sapatos, etc.	Identifica as partes do corpo estabelecendo suas funções.
Perceber as sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.	Jogos, brincadeiras, reflexão e conversação sobre o que acontece quando as crianças correm e rolam.	Reage positivamente frente as necessidades fisiológicas, motoras e afetivas do organismo.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 6: Arte - zero a seis anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Interessar-se pelas próprias produções.	Produzir, vivenciar e apreciar trabalhos artísticos livremente e mediados em situações do cotidiano.	Observar e registrar o interesse pelas suas produções.
Vivenciar obras artísticas, ampliando o conhecimento de mundo.	Recriar obras de arte de artistas.	Desenvolvimento da percepção estética e a relação desta com seu meio.
Manipular diferentes objetos e materiais.	Vivenciar, explorando as características, e possibilitar o manuseio, tendo contato com diversas formas de expressões artísticas e estéticas.	Manuseio de objetos e suas relações.
Criar trabalhos artísticos.	Por meio das expressões artísticas, explorando os materiais e as diversas linguagens existentes.	Perceber sua sensibilidade e o desenvolvimento do processo criador.

Fonte: Elaboração própria

3.4.1.4 Linguagem literária

A linguagem literária consiste na valorização do universo da história infantil.

Quadro 7: Literatura - Zero a Seis Anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Proporcionar ambientes que promovam o desenvolvimento da leitura.	Manuseio de livros, revistas, folhetos, jornais e gibis. Apreciação de histórias contadas, lidas, encenadas. Situações do cotidiano que expressem seus significados. Dramatização de situações de leitura. Apreciação de vídeos e áudios de histórias infantis.	Procura do espaço de leitura para troca de experiências.
Composição de histórias.	Situações de desenho, pintura, dobraduras, fantoches, teatro de vara, máscaras, silhuetas para produção de leitura.	Desenvoltura nas atividades de criação e socialização.

Fonte: Elaboração própria

3.4.1.5 Linguagem matemática

A linguagem matemática é a habilidade para explorar relações e categorias por meio da manipulação de objetos ou símbolos. É a habilidade para lidar com séries de raciocínios, reconhecendo problemas para resolvê-los.

Quadro 8: Aritmética - zero a três anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Contar oralmente situações do cotidiano da criança.	Explorar, nas relações cotidianas, a contagem oral, por meio da chamada, música, brincadeiras.	Nas situações de vivência da criança.
Possibilitar associação de ideias por meio da classificação e seriação dos objetos.	Manuseio de diversos objetos, comparando-os, classificando-os e diferenciando-os (blocos de madeira e plástico e jogos – tamanhos grandes)	Na manipulação dos objetos, comparar criando hipóteses.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 9: Aritmética - quatro a seis anos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Estimular a contagem oral e sua representação. Adquirir o conceito de número.	Manuseio de diversos objetos, comparando-os, classificando-os e diferenciando-os (tampa de garrafa, prendedores de roupa, blocos de madeira, calendário, rotina e jogos), operacionalizando registro.	Na manipulação dos objetos, compara criando hipóteses.
Reconhecer e representar o espaço e as formas existentes.	Utilização e identificação do cotidiano da sala de aula.	Estabelece relações com os objetos e sua identificação.
Reconhecer e valorizar os números e suas diferentes representações.	Explorar, por meio de jogos, a identificação do número nos diferentes contextos.	Reconhece os números e sua representação no cotidiano.

Fonte: Elaboração própria

3.4.2 Brincadeiras

Brincadeira é uma imitação transformadora no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivida. Ao brincar, a criança recria e repensa sobre os acontecimentos o que permite estruturar as condições cognitivas para a aprendizagem. A brincadeira favorece a autoestima e auxilia na superação progressiva das aquisições de forma criativa. Na brincadeira, a criança transforma conhecimentos que possui em conceitos gerais com os quais brinca. No ato de brincar, a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel, dessa maneira, assumindo suas competências e as relações que possui com os outros papéis, tomando consciência e generalizando situações.

Vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas pelas crianças aciona pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. A brincadeira cria um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

3.4.2.1 Brincadeiras de zero a três anos

Quadro 10: Jogos motores

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Uso da linguagem motora para o desenvolvimento da coordenação motora.	Situações de intervenção corporal por meio do movimento.	Capacidade de equilíbrio e desenvolvimento intencional.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 11: Jogos ao ar livre

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Escolher espaço que possibilite brincadeiras livres.	Brincar livremente em ambiente que torne viável a construção individual e coletiva do sujeito.	Criar e recriar situações novas de brincar.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 12: Jogos simbólicos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Fazer uso da linguagem do imaginário, da fantasia e do faz de conta.	Utilizar-se das habilidades individuais e coletivas no sentido de deixar fluir o imaginário por meio de objetos do cotidiano.	Demonstrações individuais e coletivas do simbolismo na vivência do grupo.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 13: Jogos tradicionais

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Brincar valorizando a cultura como instrumento didático-pedagógico.	Por meio do contato e do conhecimento das brincadeiras antigas.	Vivência, em situações diversas, os jogos tradicionais.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 14: Brincadeiras populares

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Brincar acolhendo a diversidade cultural.	Situações diferenciadas de atividades livres e mediadas pelo professor.	Participa ativamente das brincadeiras.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 15: Brincadeiras de roda

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Fazer uso das brincadeiras cantadas como instrumento de dinâmicas estimuladoras.	Interagir na brincadeira de roda.	A criança interage com os pares.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 16: Construção de brinquedos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Criar, inventar e construir brinquedos reais e imaginários.	Construção de brinquedos com sucata, recortes, colagens, pinturas, etc.	Criação, socialização e partilha das produções.

Fonte: Elaboração própria

3.4.2.2 Brincadeiras de quatro a seis anos

Quadro 17: Jogos motores

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Uso da linguagem motora para o desenvolvimento da coordenação motora.	Situações de intervenção corporal por meio de exercícios de coordenação motora fina e ampla.	Capacidade de equilíbrio e desenvolvimento intencional.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 18: Jogos ao ar livre

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Escolher espaço que possibilite brincadeiras livres.	Construção de espaços que favoreçam o desenvolvimento intelectual da criança.	Criar e recriar situações novas de brincar.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 19: Jogos simbólicos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Fazer uso da linguagem do imaginário, da fantasia e do faz de conta.	Situações nas quais flui o imaginário.	Demonstrações individuais e coletivas do simbolismo na vivência do grupo.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 20: Jogos tradicionais

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Brincar valorizando a cultura como instrumento didático-pedagógico.	Por meio de situações de troca demonstrar experiências vividas.	Vivência, em situações diversas, os jogos tradicionais.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 21: Brincadeiras populares

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Brincar acolhendo a diferente cultura.	Situações diferenciadas de atividades livres e mediadas pelo professor.	Participa ativamente das brincadeiras.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 22: Brincadeiras de roda

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Fazer uso das brincadeiras cantadas como instrumento de dinâmicas estimuladoras.	Interagir na brincadeira de roda.	A criança interage com os pares.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 23: Construção de brinquedos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Criar, inventar e construir brinquedos reais e imaginários.	Construção de brinquedos com sucata, recortes, colagens, pinturas, etc.	Criação, socialização e partilha das produções.

Fonte: Elaboração própria

3.4.3 Organização do espaço temporal

Na organização espaço temporal, deve ser priorizada a organização de diferentes espaços: conhecimento da identidade de cada membro do grupo, história pessoal, história do grupo, experiências, conflitos, desejos, movimento do grupo e formação do grupo.

3.4.3.1 Espaço temporal de zero a três anos

Quadro 24: Identidade

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Proporcionar à criança o reconhecimento de si e dos demais. Interagir descobrindo diferenças e semelhanças.	Utilizar o espelho, nomear os lugares no cotidiano da sala, utilizar figuras, desenhos, brinquedos e brincadeiras.	Demonstra nas ações vivenciadas se consegue nomear-se, nomear os colegas, funcionários, professores e familiares.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 25: História pessoal

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Situar a criança no espaço da instituição e familiar, valorizando suas experiências e saberes.	Ações educativas com fotos, histórias, construção de desenhos. Explorar o ambiente fazendo relações com o cotidiano.	Relaciona suas experiências vividas.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 26: História do grupo

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Explorar o ambiente para que possa se relacionar com as outras pessoas, reconhecendo-se como parte do grupo. Estabelecer relações entre o modo de vida característico de seu grupo familiar e social. Valorizar a natureza e a sociedade em que vive.	Socializar as produções desenvolvidas na instituição. Respeitar a individualidade da criança por meio do sono, das refeições, do banho, das brincadeiras. Vivenciar ações cotidianas da natureza por meio da diversidade ambiental.	Interação da criança com as produções socializadas. Como a criança desenvolve-se nas habilidades de rotina.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 27: Experiências

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Valorizar as experiências cotidianas de saúde.	Conversas formais e informais sobre sono, higiene pessoal, troca de fraldas, hora da mamadeira. Dramatização das situações cotidianas sobre a saúde.	Identifica as sensações de conforto e desconforto das vivências de rotina.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 28: Conflitos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Perceber as necessidades individuais e coletivas das crianças.	Mudanças de hábitos (posse do brinquedo, necessidades básicas, retirada das fraldas, as mordidas, a mamadeira).	Como a criança administra as necessidades básicas.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 29: Desejos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Respeitar a individualidade do sujeito identificando as preferências individuais.	Situações de manifestação de seus desejos e preferências (brincadeiras, jogos, estado emocional, imitação).	Relações estabelecidas entre os pares.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 30: Formação do grupo

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Identificar interagindo com as normas de convivência, individual e coletivamente.	Construção de normas de convivência por meio de situações vividas.	Valorização do outro e do eu.

Fonte: Elaboração própria

3.4.3.2 Espaço temporal de quatro a seis anos

Quadro 31: Identidade

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Proporcionar à criança o reconhecimento de si e dos demais. Interagir descobrindo diferenças e semelhanças.	Conhecer a criança como um todo. Cada criança tem seu espaço e identifica-se com o mesmo.	Utiliza-se de desenhos corporais, composição familiar e seu papel na mesma.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 32: História pessoal

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Situar a criança no espaço da instituição e familiar, valorizando suas experiências e saberes.	Interagir com fotos e bonecos representativos de familiares.	Por meio das atividades propostas, a criança relaciona suas experiências vividas.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 33: História do grupo

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Explorar o ambiente para que possa se relacionar com as outras pessoas, reconhecendo-se como parte do grupo. Estabelecer relações entre o modo de vida característico de seu grupo familiar e social.	Construção de maquetes da instituição e arredores – passeio na comunidade para representação de papéis.	Interação da criança com as produções socializadas. Como a criança desenvolve-se nas habilidades de representação de papéis.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 34: Experiências

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Valorizar as experiências cotidianas de saúde.	Conversas formais e informais sobre o sono, higiene pessoal, hora das refeições. Dramatização das situações cotidianas sobre a saúde.	Identificar as sensações.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 35: Conflitos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Perceber as diferenças e necessidades individuais e coletivas das crianças.	Mudanças de hábitos (posse do brinquedo, necessidades básicas).	Como a criança administra as necessidades básicas.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 36: Desejos

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Respeitar a individualidade do sujeito. Identificar as preferências individuais.	Situações de manifestação de seus desejos e preferências (brincadeiras, jogos, estado emocional, imitação). Organização da rotina (cronograma) juntamente com as crianças.	Relações estabelecidas entre os pares.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 37: Formação do grupo

POSSIBILIDADES OBJETIVAS	VIVÊNCIA EDUCATIVA	INDICADORES AVALIATIVOS
Identificar, interagindo com as normas de convivência, individual e coletivamente, integrando a criança ao meio.	Construção de normas de convivência por meio de situações vividas (parque, refeições e rotina) e por meio de contação de histórias e música.	Valorização do outro e de seu eu.

Fonte: Elaboração própria

O caminho utilizado no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas, tanto da faixa etária de 0 a 3 anos quanto naquela de 4 a 6 anos, atende à postura dialógica e interdisciplinar. Esse processo aproxima os pares para a troca, o compartilhar e o crescimento mútuo.

Cada quadro apresenta algumas sugestões de atividades atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e à realidade dos educadores deste município. Essas atividades não estão acabadas, e sim em construção. O processo de construção das atividades desenvolvidas pelas instituições de educação infantil deverá ser registrado anualmente no Projeto Político Pedagógico,

o qual servirá como subsídio teórico e prático para aprofundamento da Proposta Curricular Municipal.



4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – 1º AO 5º ANO

4.1 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A decisão, tomada pela Secretaria de Educação do Município de Araranguá – SC, de reformular sua Proposta Curricular, oportunizou um novo olhar sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam todo o processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas municipais.

Esse novo olhar gerou um desafio para a Secretaria de Educação, o de repensar o lugar da infância nos anos iniciais, principalmente a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, aprovado pela Lei nº 11.274/2006.

Entendendo que a função social da escola é a de garantir a todos o acesso e a apropriação da cultura e do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade e visando o pleno exercício da cidadania pela criança, faz-se necessário:

[...] construir uma proposta pedagógica no sentido de que os direitos sejam respeitados também no cotidiano da Instituição, nas vivências e experiências educacionais, articulando a prática pedagógica com a família e com a comunidade. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2005, p. 45).

No Brasil, segundo o art. 2º da Lei nº 8.069, de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consta que: “Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescentes entre 12 e 18 anos de idade.” (SANTA CATARINA, 2006, p. 38). A elaboração da Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve contemplar, então, as especificidades das crianças, sujeitos aprendentes do processo de ensino e aprendizagem.

“Ser criança”, como categoria construída, implica em o indivíduo estar incluído não somente em uma faixa etária, de zero a 12 anos, digamos, mas partilhar de um modo de ser, de agir, de existir, de sentir, de falar, ou ainda, de um “estado de espírito” que são históricos e culturais (TEDRUS, 1998, p. 38).

O processo histórico da constituição do conceito de criança e infância foi se modificando ao longo dos tempos. Discutir concepções sobre criança e infância nos remete naturalmente para o historiador Philippe Ariès (1981), que foi e ainda é uma referência para aqueles interessados em estudar a história da criança e da infância. Ele, em sua obra “A história social da família e da infância”, afirma que a concepção moderna de infância surge num período em que acontece a ascensão da sociedade capitalista urbano-industrial, na medida em que a inserção e o papel social da criança na comunidade mudavam.

Os estudos de Ariès sobre a história social da criança e da família possibilitaram perceber que as visões de infância são construídas social e historicamente, ou seja, a infância e as crianças não são iguais nas diferentes culturas. O que se pode inferir é que a “inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira.” (KRAMER, 2007, p. 14). O que comumente se percebe é que:

Os adultos, já tão “acostumados” ao meio, perdem a capacidade de enxergar outras possibilidades e, ao mesmo tempo, tão “sabedores” das verdades impostas pelo meio social, não dão ouvidos para o que a criança apresenta. Muitas vezes, a concepção de que a criança “não sabe” está tão enraizada que perdem a chance de redimensionar seu olhar cristalizado sobre o meio que os cerca, a partir do olhar da criança. (BENJAMIN, 1995, p. 18).

O que se pode inferir é que a imaturidade da criança pode ser caracterizada como um fator biológico, mas a forma como se lida com isso é cultural. Desse modo, para se compreender/analisar a criança e a infância, é preciso levar em conta sua etnia, classe social e gênero. Segundo Pinto e Sarmiento (1997), “ser criança” pode variar entre sociedades, culturas e comunidades. Assim como pode variar dentro de uma mesma família e de acordo com a estratificação social. Da mesma forma, varia conforme a duração histórica e a definição institucional da infância dominante em cada época.

Para caracterizar a posição social que uma criança ocupa na nossa sociedade é necessário levar em conta, além das diferenças individuais, a classe social, a etnia, o gênero e a cultura. Dessa forma, pensar sobre a criança e a infância sem levar em consideração o contexto social ao qual ela pertence,

impossibilita perceberem-se as diferenças essenciais nos diversos modos de agir das crianças.

A pesquisadora da infância Sônia Kramer (2007) infere que não se pode ter um único entendimento sobre a infância, ou seja, ele se dá conforme a realidade de cada sociedade. A criança viverá a infância de acordo com os aspectos social, cultural e político em que ela se insere. Caso não se tenha esse entendimento, poderão acontecer nivelamentos de realidades distintos e, com isso, desvios de interpretação.

Entende-se, então, que não existe uma única infância e que o mais adequado é pensar em “infâncias”. Cabe, portanto, à Instituição de Educação entender as diferentes infâncias vividas pelas crianças com as quais se convive diariamente no espaço escolar. Olhar para essas infâncias permite que a Escola repense a estrutura espaço-temporal da instituição de ensino, favorecendo, dessa forma, o pleno desenvolvimento das crianças, os sujeitos aprendentes do processo. Assim, o papel das Instituições Educacionais junto à infância é fundamental para possibilitar espaços de brincadeiras, conversas, argumentações, negociações, expressão de sentimentos, ideias e sensações. Afinal, o que constitui o ser humano são as interações e as relações sociais (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2005, p. 49).

Entender, então, a infância como categoria social, implica entendê-la como produtora de cultura. As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, produzindo, assim, não uma cultura da infância, mas o caráter plural dos sistemas simbólicos.

Sarmiento e Pinto (1997 apud PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2005) recusam a hipótese de uma cultura da infância, sustentando a ideia da existência de várias culturas, pois afirmam que infância e cultura devem ser pensadas no plural. Ressaltam ainda que as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância; este universo não é fechado, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável. O que leva à compreensão de que a infância é o resultado da variação das condições sociais em que as crianças vivem.

A criança não é um ser isolado; ela se constitui nas relações sociais, nos mais diferentes tempos e espaços presentes em sua vida. E essas vivências e

convivências culturais e sociais dependem do tempo histórico em que se situam as crianças e mudam de cultura para cultura (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2005, p. 51).

Dessa forma, mesmo que se pense em um tempo comum vivenciado por todas as crianças, não se pode afirmar que todas passam pelas mesmas experiências. E, além disso, nem todas essas experiências podem ser caracterizadas como positivas para todas as crianças.

Para tanto, é necessário que o educador desperte a sensibilidade de escutar as crianças. Sensibilidade também no olhar, capaz de perceber suas necessidades na qualidade de sujeito histórico, como sujeito de direitos. É preciso que se tenha respeito com o modo de ser criança, contemplando todas as suas especificidades.

4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENSINAR A LER E A ESCREVER NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Princípios norteadores:

O início do século XXI sinaliza um enorme e desafiador contexto de sentidos e significados linguísticos, que facilitam e, ao mesmo tempo, tornam mais complexos os processos de informação e comunicação em todos os meios sociais.

A escola, como instituição de formação acadêmica, no processo de reestruturação de um modelo de educação que já não responde às necessidades da nova ordem social, busca aliar-se aos métodos científicos, tecnológicos e pedagógicos, num esforço de combinar conhecimento escolar com as necessidades sistêmicas do ser humano, em ambientes sociais e ecológicos tanto próximos quanto planetários.

A pertinência dessa reflexão pretende situar os professores sobre as responsabilidades da profissão para atender, em termos de alfabetização, às características das demandas atuais no que se refere ao uso social da língua oral e escrita e ao domínio dos diferentes códigos linguísticos.

De acordo com o Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2008), alfabetização vai além do saber codificar e decodificar os códigos linguísticos. A alfabetização

implica ensinar o sistema alfabético no bojo das práticas de uso da escrita e em favor dessas práticas.

Entender o uso social da escrita implica compreendê-la como produção humana, assim como sua apresentação na organização social e quais as funções de uso em contextos específicos. Entende-se, portanto, que o ensino da língua não pode se reduzir ao domínio do código escrito, em especial no início do processo de alfabetização. Na percepção de muitos pais e professores, importa a reprodução de símbolos escritos mesmo desconectada de sentido, mas essa habilidade é apenas uma parte da realização e função dos usos sociais da escrita.

Ampliar a compreensão social da escrita como objeto cultural, envolve interlocutores que favoreçam a compreensão de que não basta desenhar letras, decifrar códigos ou ler mecanicamente o que está escrito. Para os educadores, como condição de um efetivo trabalho de alfabetizar, o espaço de conhecimento deve contar com o saber docente, acompanhar as transformações culturais, sociais, políticas, tecnológicas e econômicas ocorridas na sociedade e que influenciam a vida de crianças, jovens e adultos de forma subjetiva através dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais são instâncias de sentidos que se diferenciam em conteúdo, forma e estilo e estão vinculados às situações sociocomunicativas e culturais em constante transformação. Devem nortear os procedimentos alfabetizadores, oral ou escrito, como uma unidade de sentido da língua, no interior da qual a palavra, a sílaba e a letra ganham contexto e intensificam o compreender a escrita no processo de alfabetização para além da decifração.

Esses fatores remetem aos gêneros textuais que circulam na sociedade. Cabe ao professor fazer uso dos instrumentos didático-pedagógicos, mediando, pela diversidade de gêneros textuais, os objetivos finais da educação, de forma a possibilitar uma alfabetização que vai além do funcionamento da escrita como ato mecânico, para um entendimento da sua funcionalidade nas práticas sociais e culturais.

4.3 PRINCÍPIOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A ação educacional, entendida como prática cultural específica de um determinado espaço geográfico,

[...] define como papel das instituições educacionais, ordenar e sistematizar as relações homem-meio, para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e em última instância, do próprio homem (SAVIANI, 1996, p. 51).

Na perspectiva da relação entre educação e espaço cultural, considera-se um grupo social que se diferencia pelas condições de existência do meio; porém, como homens e mulheres, possuem uma história e buscam materializar seus direitos públicos, privados e sociais. Pertencentes ao mesmo grupo, diferenciam-se enquanto membros de uma igreja, na cor da pele, nos traços do rosto, no gênero, nas raças e etnias. No entanto, individualmente ou coletivamente, segundo Vygotsky, é na sociogênese que o Homem define e aprimora sua forma de ser e estar no mundo. Para o mesmo autor, essa inserção não se dá de forma direta, mas de forma mediada por objetos, pessoas, acontecimentos, etc.

Nessa percepção, não é possível pensar e organizar um currículo para educação escolar paralelo às influências e aos significados do espaço geográfico onde estão estabelecidos os elementos culturais das comunidades em que estão inseridos. Segundo Ribeiro (2004), as questões em torno da educação e da escola deveriam levar em conta as particularidades em torno da vida do campo/rural, onde o contexto das propostas educacionais brasileiras, as condições de vida e de trabalho daqueles que vivem no campo são pouco consideradas.

O processo de desenvolvimento do capitalismo alterou as relações de produção, modificando o modelo agrário de produzir os bens materiais e imateriais, interferindo no comportamento de trabalhadores e trabalhadoras do campo. A introdução de meios tecnológicos de produção interferiu no modo de falar, vestir e pensar. Na verdade, trouxe para o campo, como inovação, a cultura urbana.

O argumento de modernização do campo inseriu-se na organização das práticas escolares, contribuindo para a aceitação da criação das grandes propriedades, para o êxodo rural e a urbanização acelerada, sem um plano de acomodação adequado e sustentável para acolher a população jovem que se deslocava do campo.

No contexto apresentado, percebe-se que a educação do campo, em toda sua trajetória, implementou a incorporação do trabalhador do campo como trabalhador assalariado nas cidades, fortalecendo o processo de industrialização e

urbanização da sociedade brasileira. Nesse sentido, percebe-se o manejo legal, ao organizar-se o ano letivo, a partir dos interesses da escola urbana. Sendo assim, a Lei 9394/96, apesar de apresentar a possibilidade de flexibilização para organização do calendário escolar, prioriza a cultura urbana, prevalecendo o período de férias conforme o cotidiano das cidades. Da mesma forma, o currículo é o mesmo desenvolvido na escola urbana, não abrindo ou abrindo pouco espaço para o cultivo dos conhecimentos, valores, costumes e vida do trabalhador do campo.

Corroborando com os objetivos da proposta pedagógica em questão, os profissionais da educação das escolas do campo podem subsidiar os conteúdos curriculares com a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Nesta, detalha-se como os parâmetros legais implementam o processo educativo para a Educação Básica.

A organização da educação escolar no campo deve, portanto, garantir, além dos aspectos legais e pedagógicos, que homens, mulheres e crianças sejam trazidos para o centro do ensino e do conhecimento, como sujeitos históricos e de direitos. Como trabalhadores sujeitos de ação.

Descarta-se o pensamento ingênuo de povo incapaz de ascender em conhecimento, em lutas por saúde, educação, direitos trabalhistas, adequada infraestrutura, etc. O compromisso é respaldado por Paulo Freire (1987,p. 28) “interferir nessa realidade é o papel da educação do campo, fortalecendo a identidade e a autonomia dos trabalhadores do campo”

Na Constituição de 1988, a educação é apontada como direito de todos, seja o cidadão da cidade ou do campo. Acrescenta-se a criação do Serviço de Aprendizagem Rural (art. 62), o que possibilitou às Constituições estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases referirem-se ao campo como espaço específico e diferenciado, mas integrado à sociedade, como estabelecido no art. 28:

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

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 09).
- IV. O currículo da escola do campo não poderá prescindir da discussão da realidade do campo brasileiro, regional e local. (EDUCAMPO/UFSC, 2010, p. 24)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 acrescentou outros direitos para educação no campo, como o reconhecimento da diversidade sociocultural, o direito à igualdade e à diferença. Diversidade inclusive discutindo o currículo, com uma base nacional comum e a parte diversificada para atender às características regionais e locais da sociedade, economia e cultura. A LDB destaca, no art. 23, a flexibilidade na distribuição das classes escolares, que poderão organizar-se em:

[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Portanto, enquanto educador nas escolas do campo, é importante considerar as especificidades regionais, as características do trabalho que realiza, as condições de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Favorecer, sempre que diagnosticados, os recursos, inclusive de infraestrutura. Na perspectiva das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, valorizar, na elaboração da Proposta Pedagógica:

- a) a escola como um “espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável”;
- b) a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia;
- c) a flexibilização da organização do calendário escolar, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, de acordo com os princípios da política de igualdade;
- d) possibilidades de desenvolvimento das atividades pedagógicas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem;
- e) articulação com experiências de escolarização básica e de educação profissional;

f) a gestão democrática e consolidação da autonomia das escolas, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade;

g) no currículo escolar, temáticas que contribuam para o fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país;

h) novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura;

i) um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do homem do campo.

O desafio é pensar a educação a partir das pessoas que vivem no campo. Resgatar educadores que saibam organizar uma pedagogia revolucionária, de inversão das ideologias capitalistas, para incentivar a busca de conhecimento visando a melhorias na terra, nas águas e nas sementes, em prol do nascimento de flores e alimentos saudáveis. Resistir à nucleação, que retira as crianças do campo, impondo a adoção da cultura urbana, desvalorizando a cientificidade dos saberes da família. Enfim, é preciso aprimorar os saberes acadêmicos, com especialidade pedagógica, para ressignificar a educação do povo do campo.

4.4 CONCEPÇÕES DE ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

4.4.1 Oralidade

Na perspectiva da alfabetização e letramento, a efetivação da ação de ensinar e aprender considera a necessária apropriação da língua oral e o domínio do código alfabético, num entendimento de que as duas competências favorecem a apropriação da língua escrita, da leitura e da produção de uma escrita competente e autônoma.

Cabe explicar que o entendimento apresentado neste texto tem como subsídio o documento preliminar do Estado de Santa Catarina com o título

“Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para Educação Básica”, de setembro de 2011.

Conforme o documento, a oralidade é compreendida como um contínuo, não há divisão entre gêneros textuais orais de um lado e, de outro, os escritos. O que existe são textos da esfera da comunicação pessoal, em conformidade com a informalidade da fala. Em contrapartida, existe a fala que precisa ser monitorada, havendo um controle sobre o que dizer ou o como dizer e como fazê-la coerente à situação comunicativa. Exemplo: uma comunicação de um trabalho em uma feira de Ciências ou em um debate público. Há ainda os gêneros em que a produção da linguagem depende do texto escrito. São os escritos para serem lidos e falados, como é o caso do noticiário. Segundo a PCSC, ao tratar a oralidade, adverte:

As crianças ao chegarem à escola sem o domínio do código escrito padrão, manifestam-se oralmente pelos seus dialetos e nem sempre se vêem acolhidas, em razão do distanciamento de sua variedade linguística e da falta de compreensão dos educadores das diferenças entre oralidade e escrita. (SANTA CATARINA, 2005, p. 20).

Como orientação aos professores dos anos iniciais, fica evidenciado, como indicação na PCSC, que a tarefa primeira ao iniciar o trabalho de educação escolar com um grupo de crianças é a de conhecer e descrever as variedades linguísticas que compõem uma turma. Valorizar a cultura falada, focando os gêneros orais nesse primeiro momento e retomando-os ao longo dos anos iniciais.

Entendeu-se, portanto, que “Assim como a escrita, o sistema oral guarda as suas dimensões, e uma delas é o de interlocutor, que permite a troca entre os aprendizes que passam a construir conhecimento acerca de novos gêneros textuais.” (PROPOSTA PRELIMINAR DE SANTA CATARINA, 2011, p. 29).

Essa afirmação, com base nas teorias estudadas pelo grupo de professores do 1º ao 5º ano, justifica a apresentação dos conceitos a seguir.

Quadro 38: Os conceitos essenciais de alfabetização do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Os conceitos essenciais de alfabetização do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental					
Conceitos de oralidade	1º	2º	3º	4º	5º
As diferentes formas de expressão da linguagem e adequação linguística ao padrão de comunicação do interlocutor.	I/A/R	R/A	C	T	T

Objetividade e coerência na exposição de ideias.	I	A	T	T	T
Fazer inferência da intenção dos objetivos da fala alheia, em situações naturais de sala de aula ou em rodas de conversa com temas que interferem no comportamento das crianças. Ex.: sexualidade, disciplina, vida saudável, religião, etc.	I	I	I	A/T	A/T
Fazer inferência da intenção dos objetivos da fala alheia, em situações naturais de sala de aula ou em rodas de conversa com temas que interferem no comportamento das crianças. Ex.: sexualidade, disciplina, vida saudável, religião, etc.	I	I	I	A/T	A/T
A aula com espaço para expressão e entendimento de: músicas, poemas, histórias reais ou de ficção, filmes, conteúdo das disciplinas, etc.	I	I	I	A	A
Reconto em sequência de acontecimentos: narrações de livros, vídeos, filmes, lidos e assistidos, acontecimentos que despertaram a atenção da criança, etc.	I	I	A	T	T
Adequar o tipo de linguagem coerente a cada situação escolar.	T	T	T	T	T
Inserção de tarefas que necessitem da escuta atenta das instruções e sua compreensão.	T	T	T	T	T

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

4.4.2 Escrita

Nos estudos de Emília Ferreiro (1991), a escrita pode ser concebida de duas formas bastante diferentes de acordo com o modo de se entender as consequências pedagógicas. Pode-se usá-la como representação da linguagem ou como uma transcrição gráfica das unidades sonoras, conforme se observa:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1991, p. 18).

Dessa forma, no sentido de possibilitar a aquisição da escrita como representação da linguagem, nos três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, o professor deve priorizar atividades que permitam à criança refletir sobre o significado e o sentido da língua, criando canais de ligação entre o repertório sonoro e a escrita alfabética e, em seguida, a escrita ortográfica, nessa sequência ou ao mesmo tempo. Importante não esquecer que as atividades eixo dessa consciência precisam estar relacionadas a contextos significativos para as crianças, constituindo-se, dessa forma, um elo de interação social.

Os conceitos ou conteúdos estão organizados em quadros e apresentam uma legenda que facilita a compreensão do avanço na complexidade dos temas para cada ano.

I: Introduzir/Iniciar

C: Consolidar

A: Aprofundar

T: Trabalhar

R: Retomar

Quadro 39: Conceito/aprendizagem da escrita

Conceito/aprendizagem da escrita	1º	2º	3º	4º	5º
A relação entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas).	I	R/A	A/C	T	T
A percepção dos diferentes tipos de letras.	I	R/A	C	T	T
Identificar as letras do seu nome e fazer relação com as letras dos nomes dos colegas.	I	R/A	C		
A percepção da função social da escrita.	I	I	I	T	T
Desenvolver a noção da palavra escrita (os espaços entre as palavras).	I	I/C	A/C		
Identificar o fonema como unidade sonora.	I	A/C	A/C		
Identificar a sílaba como unidade sonora.	I	A	C		
Escrever alfabeticamente palavras e frases.	I/A	A/C	C/T		
Elaborar textos coesos e coerentes na complexidade estrutural.	I	A	A/T	T	T
Expressar-se por escrito de forma coerente, levando em conta as características das diferentes situações de comunicação e os aspectos normativos da língua.	I	I	I	A/T	T/C
Elaborar textos de acordo com as necessidades do dia a dia.	I	A	C	T	T
Escrita de textos coesos e coerentes usando os sinais gráficos de pontuação, nos vários gêneros discursivos.	I	I	I/T	A/C	C

Usar a língua escrita como instrumento de aprendizagem e de planejamento das atividades recorrendo a procedimentos (esquemas, roteiros, resumo, notas) que facilitam a elaboração e a antecipação de alternativas de ação, memorização de informação e a recapitulação e a revisão do processo.	I	R/A	T	T/C	C
---	---	-----	---	-----	---

Fonte: Elaboração própria

4.4.3 Leitura

Diante da concepção de alfabetização mobilizadora de condições essenciais para aquisição da aprendizagem significativa, é importante destacar a leitura como um processo de interlocução entre autor e obra textual. Devem-se prever oportunidades de mobilização do conhecimento prévio para compreender o sentido do novo texto.

Amplia-se a percepção do processo da ativação da memória, da construção da inferência e da dedução. Saber ler não é sinônimo de saber o código num único sentido ou com um único significado, mas deve ser um processo em que está contido um significado cultural, imbuído de um sentido mediador, que permita à criança ver e entender o mundo e a realidade de forma dinâmica e criativa. Ferreiro (1991,p. 31) argumenta: “A língua escrita é um objeto de uso social, com existência social (e não apenas escolar).”.

Para conceber a alfabetização que se efetiva num processo de textualização, é preciso significar o modo como são concebidos os gêneros discursivos orais ou escritos. Para Bakhtin, toda situação comunicativa, oral ou escrita, está ancorada em dois tipos de enunciados compatíveis com o contexto sociocultural no qual estão localizados ou em consonância com a situação comunicativa. Dessa forma, a atividade educativa a partir dos gêneros discursivos é um meio de agregar as diferentes manifestações de produção linguística, de modo a favorecer o uso da escrita e da leitura em situações de práticas sociais concretas, efetivando-se no espaço social de relações da criança o exercício pleno da cidadania.

Quadro 40: Conceito/Aprendizagem da leitura

Conceito/Aprendizagem da leitura	1º	2º	3º	4º	5º
A correspondência entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas).	I/A	R/A	C		
Espaços diários para a escuta de diferentes gêneros textuais (leitura, contos, noticiários, etc.).	I/T	T	T	T	T
A percepção e leitura de palavras, frases, textos curtos (palavras eixos dentro de contextos).	I/A	R/A	T/C		
Analisar, avaliar a informação.	I/A/T	R/A/T	T	T	T
Levantar hipótese e confirmar hipótese sobre o sentido de uma palavra ou expressão	I/T	A/T	T	T	T
Localizar, interpretar e refletir as informações do texto.	I/T	A/T	T/A	T/A	T/A
A percepção das diferenças entre a língua falada e a língua escrita.	I/A	R/A/T	T/C	T/C	T/C
A análise e a discussão das ideias principais contidas no texto.	I/T	A/T	T/A	T/A	T/C
Articular conhecimentos prévios com as informações novas presentes no texto.	C	C	C	C	C
Conceber a relação entre fatos, ideias, relação de causa e consequência, de fim, de oposição ou concessão, de conclusão, etc.	I	I/T	A/T	C	C
Reconhecimento de sinais, símbolos, gravuras que auxiliam na construção do sentido do texto.	I/T	A/T	C/T	C/T	C/T

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

4.5 PRODUÇÃO TEXTUAL

Ao iniciar o processo de escolarização, toda criança manifesta um intenso desejo de aprender a escrever. Segundo a Proposta Preliminar de Orientação Curricular para o Ensino Fundamental (2011), dentro de uma concepção que visa às práticas sociais de leitura e de escrita, a produção textual deve levar em conta situações comunicativas em que o gênero textual se manifeste em sua potencialidade. Ainda segundo o documento citado, as atividades de produção textual serão concebidas em um âmbito maior, o que pode ser possibilitado pela metodologia centrada em sequências didáticas ou “**projetos pedagógicos**”.

Nesse sentido, a aprendizagem é um processo que assume diferentes papéis de acordo com o ambiente sociocultural de cada criança na sua trajetória acadêmica. Destacam-se alguns princípios norteadores que favorecem progressivamente uma escrita autônoma e significativa.

Os conceitos listados abaixo são o resultado dos estudos realizados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede municipal de Educação, Proposta Curricular de Santa Catarina, Documento Preliminar de Orientação Curricular para a Educação Básica, assim sendo:

Quadro 41: Produção textual

Produção textual	1º	2º	3º	4º	5º
Escrever palavras e frases relacionadas ao contexto de discussão em sala de aula.	I/A	A/T	C		
Autonomia para produzir textos de acordo com as hipóteses de escrita da criança.	I/T	R/A/T	C/T	T	T
Reescrever histórias contadas por colegas ou pelo professor, valendo-se de diferentes recursos gráficos.	I/T	A/T	A/T	A/T	A/T
Recorrer ao professor ou a um colega para escrever sua história.	I	T/A	C		
Produzir pequenos textos de acordo com seu interesse.	I/T	A/T	A/T/C		
Escrever textos a partir de situações observadas em passeios de estudo, acontecimentos ambientais, etc.	I/A	I/A	I/T/A	T/A	T/A
Revisar textos coletivamente.	C	C	C	C	C
Revisar a própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos de produção e interlocutores.	T	I/T	A/T	C/T	C/T
Reconhecer os fatores fundamentais da textualidade e as marcas linguísticas que a estabelecem diferencialmente em textos orais e escritos.			I	A/T	C/T

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

4.6 LÍNGUA PORTUGUESA

4.6.1 A produção da linguagem

Para compreender a aquisição da língua, toma-se, como elemento fundamental, poder refletir sobre o desenvolvimento social da linguagem humana como centro de comunicação e de organização do pensamento de tudo que é visto e apreendido no mundo. São os acontecimentos sociais e culturais que irão favorecer, numa relação dialógica, a criação de um sistema simbólico de comunicação. Bakhtin, na sua teoria, destaca a linguagem como um diálogo cumulativo, uma criação coletiva. Para este teórico, “não existe uma realidade de linguagem fora do diálogo entre eu e o outro, entre os muitos eus e os muitos outros.” (BAK HTN, 1980, apud Todorov, 1981, p. 68).

Pode-se afirmar, na perspectiva histórico-social, que a interpretação que uma criança faz do que ouve e percebe no meio funciona como meios estruturantes do pensamento. Oliveira (1995), em seus estudos sobre a teoria vygotskyana, oferece elementos científicos para o entendimento do processo de desenvolvimento da linguagem. Num determinado momento do desenvolvimento da criança (por volta dos dois anos de idade), o percurso do pensamento encontra-se com a linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem.

Reforça-se, com base nesses pressupostos, a valorização do sistema simbólico humano, como eixo principal de mediação das funções psicológicas superiores, que favorecem a atenção voluntária, a memória ativa e o pensamento abstrato.

No sentido da teoria de Vygotsky, a linguagem funciona como mediadora valendo-se do signo em situações de representação social ou como atribuição conceitual, de maneira que permite a organização do real possibilitando a comunicação simbólica aos outros e a si mesmo.

A linguagem, portanto, é a capacidade historicamente adquirida que permite aos Homens, vivendo em determinado contexto, aprender uma língua, um sistema

abstrato desenvolvido histórico-culturalmente, o qual se materializa na fala e na escrita (VYGOTSKY, 1985).

A efetivação de uma proposta que considera a alfabetização um processo contínuo pressupõe a valorização das experiências cotidianas das crianças, que é condição para inserção consciente no meio, para questioná-lo e redimensioná-lo no sentido dos avanços tecnológicos, de valorização e qualificação das potencialidades humanas.

Com base nesses princípios, alerta-se os professores sobre a valorização da história de vida das crianças na perspectiva de integração com a formação para a vida, o que pressupõe que os professores não separem teoria e prática, totalidade e singularidade, ciência e vida.

Para tanto, a escola precisa se entender como parte da vida; somente assim poderá perceber o que da vida está sendo negado e, num processo de enfretamento consciente, dialógico e cientificamente planejado, ser coerente aos propósitos sociais da educação escolar.

Destaca-se, com o propósito de redimensionar a atividade prática em sala de aula, que a motivação para aprender depende em grande parte da transposição didática no tratamento do conteúdo curricular, visto que, quando se insere, na atividade docente, uma linguagem desconhecida de uma cultura específica, arbitrariamente se está querendo que as crianças assimilem a linguagem do outro, com suas verdades sobre um conhecimento que monopoliza a ideia e a criação e, da mesma forma, a aprendizagem.

Na tessitura desta produção, destaca-se, como pressuposto para a alfabetização, a garantia do espaço dialógico. Nele, haverá tempo de falar, tempo de ouvir e tempo de escrever, em momentos de inter-relação constante em que prevalecerão os saberes significativos, condizentes com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, permeado pelas necessidades e interesses sociais e individuais em contextos próximos e globais.

4.6.2 Língua Portuguesa: Concepção Histórico-Cultural

O estudo apresentado pelo grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciou, durante os encontros, a opção pela concepção Histórico-

Cultural, e não foi diferente no momento de definir como seria o trabalho pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa, por se entender que a atividade educativa com a linguagem recria a ação humana do ponto de vista histórico e social.

Corroborando com a definição dos professores, Bakhtin¹ destaca que a linguagem nasce historicamente da necessidade de comunicação social e materializa essa comunicação. Sendo, portanto, entendida como forma ou processo de interação.

Esta breve introdução pretende esclarecer que a disciplina de Língua Portuguesa não pode mais ser ensinada como repertório de informações sobre a língua (teoria sobre a linguagem e metalinguagem), mas como um processo dinâmico onde a própria linguagem está em ação realizando na ação o exercício de interação e comunicação.

Do 1º ao 5º ano, o trabalho com língua portuguesa deve proporcionar condições para que a criança, de forma autônoma, demonstre:

A - Reconhecer o significado nas mensagens orais e escritas dos gêneros do discurso desenvolvidos durante a aula.

B - Ampliar a visão de mundo e inserir-se na cultura letrada.

C - Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura.

D - Vivenciar as emoções, o exercício da fantasia e da imaginação.

E - Compreender o funcionamento comunicativo da escrita: escrever para ser lido.

F - Aproximar o leitor dos textos.

G - Elaborar produções orais, escritas e em outras linguagens.

H - Informar como escrever e dar sugestões sobre o que escrever.

I - Aprender a estudar com orientação do professor.

J - Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita.

L - Favorecer a estabilização de formas ortográficas.

M - Revisar seus próprios textos, com a supervisão do professor, até considerá-los bem-escritos para aquele momento.

Quadro 42: Conceitos essenciais da Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Linguagem oral)

Conceitos essenciais da Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental					
1 - Linguagem oral	1º	2º	3º	4º	5º
Priorizar os gêneros cotidianos em práticas sociais que exigem linguagem mais formal e menos formal.	I	I/A/T	A/T	T	T
A fala e suas relações com as normas de uso.	T	T	T	T	T
Práticas educativas que exijam a oralidade e necessitem da escuta, intervenção, formulação e repostas a perguntas e apresentação de opiniões.	I/A	A/T	C	T	T
A fala e suas relações com os contextos cotidianos de uso.	I/A	A/T	C	T	T
As variedades linguísticas e os gêneros do discurso.	I/T	T/A	A	A	C
O uso específico de convenções do discurso oral.	I	I/A	A/T	T	C
A argumentação coerente e coesão de ideias.	I/T	T/A	T/A	C	C
A escuta ativa de textos variados por diferentes interlocutores.	I/T	T/A	T/C	T	T
Perceber, na fala do/a interlocutor(a), intenções e objetivos.	I/A	A/T	T/C	T	T
Reconhecimento da distinção entre a fala e a escrita.	I	A	A/C	T	T
Atividades que destaquem a narração de fatos e a descrição de personagens e ambientes.	I/T	T/A	T/C	T	T
Inserção tecnológica para exercícios de escuta e produção.	I/T	T	T	C	C

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

Quadro 43: Conceitos essenciais da Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Linguagem escrita)

Conceitos essenciais da Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental					
2 - Linguagem escrita	1º	2º	3º	4º	5º
Leitura e produção de vários gêneros do discurso.	I	T/A	T/A	C	C
Reescrever textos lidos ou narrados por professores e colegas.	I	T/A	T/A	C	C
Encontrar nos textos ideias centrais e secundárias, refletindo as formas de representá-las.	I	I/T	A/T	T	C

Coerência textual.	I	I/T	A/T	T/C	C
Os símbolos da escrita (sinais de pontuação, acentuação, etc.).	I/T	A/T	T	T	T
A sistematização da escrita (identificação global do texto, de palavras e de frases do texto).	I/T	A/T	C	C	C
A diferença entre linguagem oral e linguagem escrita, considerando os aspectos fonológicos da língua.	I	I/A	A/T	C	C
O diálogo direto e indireto.	I	A/T	C		
A preparação para escrita (ensinar a fazer rascunhos e persistir na letra legível).	I	A/T	T	T	T
A estrutura textual encontrada nos gêneros.	I/T	A/T	T/C	C	C
Incentivar o uso do dicionário e alimentar o gosto pela autocorreção.	I	I/T	A/T	T	T
Atividades de automatização do traçado correto dos diferentes tipos de letras.	I	A/T	A/T	T	T
Uso correto segundo as normas gramaticais da letra maiúscula e minúscula.	I	A/T	T	C	C
Condições de produção de textos segundo seus gêneros.	I	A/T	A/T	T	T
As funções sociais da escrita (aviso, registro, orientação, anúncio, propaganda, etc.).	I/T	I/T	A/T	C	C
Produção textual considerando o interlocutor, a finalidade e as características do gênero.	I	I/T	A/T	C	C
Adequação dos textos a situação, ao gênero, ao interlocutor e a convenção da escrita.		I	I/T	A/T	A/T
A representação da linguagem oral através da escrita (alfabeto, pontuação e acentuação).	I	A/T	T	T	T

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

Quadro 44: Análise linguística - Domínio do código escrito

3 - Análise Linguística					
Domínio do código escrito	1º	2º	3º	4º	5º
Destacar e reconhecer o sistema de escrita do próprio nome.	I/A/T	T/C			
Nomear e utilizar os símbolos alfabéticos em situações de escrita e de expressão oral de acordo com a escrita correta da palavra.	I/T	T/A	T/C		
Aplicar, segundo o sentido da comunicação escrita, as letras, os números e outros símbolos.	I/T	T/A	C		
Saber diferenciar a variação de tipos de letras adequadas às normas dos gêneros textuais.	I/T	A/T	T	T	C

Perceber a variação de palavras que utilizam letras iguais.	I	T/C			
Observar que o número de letras relaciona-se com a exigência da palavra.	I/T	A/T	C		
Apropriar-se da necessidade de letras na composição de uma palavra, segmentando a palavra em sílabas.	I/T	A/T	C		
Perceber a frequência das vogais em quase todas as palavras.	I/C				
Exercitar, em todas as situações de escrita, a leitura de palavras e frases, atribuindo o som adequado ao grupo de letras.	I/T	A/T	T/C		
Reconhecer o som da letra e da sílaba para favorecer o domínio da escrita em diferentes situações do mundo letrado.	I/A	A/T	T	T	C

Fonte: Elaboração própria

Quadro 45: Análise linguística - Discursividade, textualidade e normatividade

Análise Linguística:	Ano				
	1º	2º	3º	4º	5º
Discursividade, textualidade e normatividade					
Saber relacionar adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e a formalidade ao qual se destina.	I	I	I/A	A/T	C
Escrever textos de acordo com suas finalidades, contexto de circulação, tema, forma de composição, estilo (literário, jornalístico, etc.).	I	I	A/T	A/T	T/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de casualidades.	I	I/A	T/C		
Na expressão por escrito, usar e reconhecer a necessidade da concordância verbal e nominal.	I	I	A/C		
Diferenciar e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P/B, T/D, F/V).	I/A	A/T	C		
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares e contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (C/QU, G/GU, R/RR, SA/SO/SU em início de palavra, JA/JO/JU, Z inicial, O ou U/E ou L em sílaba final, M/N nasalizado no final de sílaba, NH, Ã/ÃO em final de substantivos e adjetivos).	I	I/T	A/T/C		
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.	I	I	A	A/T	T/C

Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C		
Saber fazer a segmentação das palavras.	I	A/C			

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

4.7 CIÊNCIAS NATURAIS: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Considerando a perspectiva teórica que orienta o trabalho de 1º ao 5º ano, entendeu-se que havia a necessidade de apresentar a compreensão sobre o ensino de ciências conforme essa abordagem. As referências foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

A proposta de Santa Catarina conceitua as ciências naturais não somente como um produto da natureza, mas como uma elaboração humana que tem seus princípios na cultura e avança em contínua elaboração, favorecendo, em determinados momentos, a vida humana e, em outros, criando sérios problemas a todo meio biótico.

Portanto, se a ciência se mantém em constante transformação do saber científico, é impossível que alguém possa assimilar todo o conhecimento, mesmo que seja de uma única área. Nesse entendimento, não se pode considerar apenas a ideia de transmissão e assimilação no processo de ensino e de aprendizagem.

Concordou-se com o texto da proposta curricular ao definir que é importante selecionar, para cada etapa da educação, um conjunto de elementos científicos como tema da aprendizagem, sendo preciso entender que o conhecimento científico, tanto quanto outros conhecimentos, não se resume a fatos e conceitos, mas inclui necessariamente técnicas e procedimentos socialmente construídos.

Deve estar claro, portanto, que não se aprende ciências pela simples memorização de ideias, só pela leitura ou só pelo discurso. Seu aprendizado exige vivência e atividade, não só ou necessariamente do tipo experimental quantitativa, mas certamente de caráter ativo, de forma a permitir a efetiva incorporação dos procedimentos e valores associados à prática científica.

Evidencia-se o quanto é importante aprender e fazer ciência, porém, na perspectiva da teoria em discussão. Planejar o ensino a partir da vida do aluno, do professor e dos grupos sociais nesse entorno escolar, entendendo-se que a criança

chega à escola com seus modelos interpretativos da realidade próxima e planetária, que são esses saberes que servirão de base para construir uma nova visão de mundo a partir dos saberes científicos discutidos na escola.

Segundo os PCNs, a sociedade cada vez mais convive com supervalorização do conhecimento científico e com expansão tecnológica. Nesse sentido, a escola, como instituição responsável pela formação do cidadão crítico, não pode ficar à margem do saber científico.

Seguindo a orientação do documento base para educação nacional, identifica-se como premissa:

Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para o ensino da área na escola fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (PCN, 1997, p. 23).

Na perspectiva de uma relação de trocas entre o meio biótico e abiótico, é fundamental o estudo do ser humano, entendendo o corpo como um todo dinâmico, que, num sentido amplo, vive em constante interação com o meio, sendo que a vivência, em diferentes contextos, colabora na formação da arquitetura do corpo, seja pela herança biológica, cultural, social ou afetiva.

Nesse sentido, seguindo as orientações dos PCNs, a área das Ciências pode contribuir para a formação da integridade pessoal, da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e aos dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, estendendo-se para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos.

A relevância de refletir a existência do ser humano na disciplina de Ciências, na perspectiva histórico-cultural, resgata o conhecimento de como homens e mulheres constituem a sua singularidade, assim como os objetivos abaixo:

A - Reconhecer as características pessoais e sociais e os aspectos microgenéticos que nos diferenciam dentro do grupo de convivência.

B - Relacionar aspectos identitários existentes no contexto vivido e reconhecido, como forma de valorizar as diferenças de gênero, raça, religião e biótipo, a fim de naturalizar a convivência entre as identidades sociogenéticas.

C - Refletir os diferentes espaços de organização social, como: família, escola, cidades e outros, que materializam a diversidade humana.

D - Valorizar o meio biótico e sua diversidade para influir na construção da consciência de preservação e da reconstrução da flora, fauna e dos recursos não renováveis.

E - Reconhecer e valorizar, em todos os aspectos da natureza, a inter-relação entre o ser humano e os outros seres vivos.

F – Agregar, como eixo central de sobrevivência do planeta, a ação humana baseada na sustentabilidade.

G - Contribuir para a construção de uma estrutura cognitiva que se adiante ao aproveitamento ou redirecionamento dos resíduos produzidos nos micros e macroespaços da produção industrial e consumo doméstico.

Quadro 46: Conceitos essenciais para o ensino das Ciências Naturais do 1º ao 5º ano

Conceitos essenciais para o ensino das Ciências Naturais do 1º ao 5º ano

Conceitos	Conteúdos	1º	2º	3º	4º	5º
Infância	Como são as pessoas?	I	A/T	A/T	T	T/C
	Como eu sou?	I	I/T	A/T	C	C
	Onde nasci?	I	A/T	A/T	C	C
	Minha diversidade: corporal, social, étnica, de gênero, racial, de religião.	I/T	I/T	A/T	T	T
	Minhas amizades.	I	I/T	A/T	T	T
	Diversidade e respeito às diferenças individuais.	I	A/T	A/T	T	T
Família	As diferentes composições.	I	I/T	A/T	T	T
	Características social e racial dos núcleos familiares.	I	I	A/T	T	T
	Diferenças pessoais (biológicas, sociais e culturais).	I	I/A	A/T	T	T
Escola	Função social.	I	I/A	A/T	C	C
	Comunidade.	I	I/A	A/T	C	C
	Espaço.	I	I/A	A/T	C	C
	Objetivos.	I	I/A	A/T	C	C

	Preservar o espaço escolar.	I	I/A	A/T	C	C
Sociedade	Questões da vida em sociedade:					
	Desigualdades.	I	I/A	A/T	T	T
	Regras de convivência.	I	I/A	A/T	T	T
	Marginalidade.	I	I/A	A/T	T	T
	Pobreza.	I	I/A	A/T	T	T
	Estética dos espaços individuais e comunitários.	I	I/A	A/T	T	T
Qualidade de vida	Questões sociais:					
	Prevenção da saúde.	I	I/A	A/T	T	T
	Alimentação.	I	I/A	T/C		
	Atividade física.	I/T	T/A	T	T	T
	Disciplina na prática diária para uma vida saudável.	I/T	A/T	C		
Direitos sociais	Direitos Humanos.					
	Constituição Federal .			I	I/A	T
	ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.	I	I/T	A/T	T	T
	Inclusão social.	I	A	T	T	T
	EI- Estatuto do Idoso.	I	A	A/T	T	C
Meio ambiente	Os seres vivos:					
	Célula – (estrutura e tipos).			I	A/T	T/C
	Ciclo da vida (a reprodução)	I	I/A	C		
	Tipos de animais e tipos de plantas (classificação e utilidade).	I/T	T/A	T	T	
	Biodiversidade e diversidade humana.	I	I/A	A/T	T	T
	Espécie em extinção.	I/T	A/T	T/C		
	Espaço físico:					
	O solo e os seres vivos: (composição, erosão).	I	I	T/C		
	Luz, temperatura, umidade.	I/T	T	T	A	C
	A água: importância da água para os seres vivos.	I/T	A/T	C		
	Composição,	I	A	C		
	Estados físicos, propriedades.	I	I	A/C		
	Água destilada, água potável.	I	I/A	T/C		
	Preservação, poluição.	I/T	A	T	T	T
O ar: composição e poluição.	I	I	A/C			

	Estações do ano: dia, noite, relação com sol, lua, planeta, mares.	I	I	I/T	A/T	C
	Ecosistemas: diferenças e propriedades.	I	I/A	T	T/A	C
	Reflorestamento.	I	I	A/C		
	Educação ambiental:					
	Relação entre os seres vivos e o meio ambiente.	I	I/T	A/C		
	Cadeia alimentar e equilíbrio ecológico.	I	I/A	A/T	T	C
	Ecologia e preservação.	I/T	A/T	C		
	Lixo e reciclagem.	I/T	A/T	T	C	
	Coleta seletiva.	I/T	A/T	T	T	T
	Reaproveitamento como adubo.	I/T	T	T	T	T/
	Sustentabilidade (em casa, na escola e na comunidade).	I/A	A/T	T	T	T
Corpo e saúde	Corpo e higiene					
	Partes do corpo.	I	A	C		
	Sistemas biológicos (digestivo, circulatório, nervoso e reprodutor).				I/T	A/C
	Órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar).	I	T	A	A/T	C/
	Pessoas portadoras de necessidades especiais (inclusão social).	I/T	T	T	T	T
	Alimentação e nutrição: alimentação saudável.	I	I/T	A/T	T	T
	Alimentos industrializados: validade.	I	A/T	C		
	Agrotóxicos, aditivos químicos, modificação genética.	I	I/T	T/A	A	C
	Cuidados na preparação dos alimentos (noções de higiene e conservação).	I	I/T	T	T	T
	Adolescência:					
	Crescimento, mudanças corporais esperadas e comportamento social.				I/A	A/C
	Crescimento, mudanças corporais esperadas e comportamento social.				I/A	A/C

Sexualidade	Sistema endócrino.				I/A	T/C
	Sistema nervoso.				I/A	C
	Diferenças entre menino e menina:					
	Biológicas, sociais e de equidade de gênero.	I	I/T	T	T	C
	Responsabilidade e maturidade na reprodução.				I/A	A/T
	Heterossexualidade, homossexualidade.				I/A	T/C
	Igualdade de gênero:					
Tecnologia e as implicações no comportamento biopsico-social	Valorização das mulheres nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano, na vida privada e situações profissionais.	I	T	T	T	T
	O papel do homem na família frente às atividades realizadas por todos.	I	T	T	T	T
	Recursos tecnológicos:					
	Ser humano e a tecnologia.	I	I/T	A/T	T	T
	Tecnologia e fontes de energia;.				A/T	T/C
	Impacto da tecnologia na sociedade.			I	A	C
	Tecnologia, transformação e comunicação.			I	A	C
<i>Bullying, cyberbullying</i> e o perigo nas escolas.	I	I/T	A/T	T	T	

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

4.8 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Como diretriz para organizar o ensino de Matemática, os professores partem dos parâmetros apresentados nos documentos oficiais. A primeira questão levantada pelo grupo remete à condição de conhecimento matemático dos professores.

Segundo os PCNs, os professores devem conhecer a dinâmica dos conceitos matemáticos, como uma ciência em que as verdades são transitórias e sempre abertas à incorporação de novos conhecimentos. Questiona-se, nessa

reflexão, até que ponto os professores têm contemplado, na sua formação, o conhecimento da história dos conceitos matemáticos.

Por outro lado, está presente, no momento de organizar o ensino, a percepção das dificuldades para a aprendizagem da referida área de conhecimento pelas crianças. Afinal, são questões que, esclarecidas, favorecem a aprendizagem das crianças?

A pertinência dessa consideração reside no fato de que é preciso rever o “modelo” de ensino como cópia da ciência. A transformação do saber científico em saber escolar exige uma mudança epistemológica permeada por condições de ordem cultural e social, o que irá propiciar a elaboração de saberes intermediários, favorecendo a elaboração de representações intelectuais formadoras. Para que os conhecimentos sejam, de fato, mobilizadores e generalizados, é preciso descontextualizá-los para que sejam contextualizados novamente, em novas e diferentes situações, distanciando-se, portanto, da ideia de saber vinculado a uma única situação.

Destaca-se, então, que o processo de ensinar e aprender Matemática deve levar em conta dois tipos de conhecimento: o científico e o cotidiano. Para Vygotsky (2001), os conceitos cotidianos são aqueles com os quais as crianças convivem no seu cotidiano. É um conhecimento assistemático, por ser vivenciado de forma espontânea. Já os conceitos científicos são sistemas de relações estabelecidas entre objetos já definidos pelas teorias formais, formulados historicamente pela cultura, e não pelo indivíduo em si.

Na sala de aula, os conceitos científicos e cotidianos se ajustam como ponto de partida e de chegada do processo de ensinar e aprender Matemática. Os conceitos que buscamos ascender requerem conhecimento teórico e metodológico que promovam a todas as crianças a ascensão do conhecimento científico.

Na perspectiva da concepção histórico-cultural, o ensino de Matemática tem como premissa garantir à criança o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Propõe-se a organização do ensino que leve em conta a interação professor, aluno e objeto de conhecimento, num contexto permanente de interações sociais, para que as crianças se apropriem do significado dos conceitos matemáticos empregando-o nas situações do cotidiano, estabelecendo

procedimentos e ações que articulem ideias aritméticas, geométricas e algébricas de raciocínio (intuição e dedução).

O sentido dos conteúdos abordados em cada ano escolar, além de levar em conta as condições cognitivas das crianças segundo os seus níveis de desenvolvimento, precisa ter clareza do significado do conhecimento como uma produção histórico-cultural em que o professor caracteriza a ação pedagógica em toda educação básica.

Nesse entendimento, a abordagem do conteúdo requer, como condição, conhecer a natureza e os significados socioculturais e científicos das ideias matemáticas. Enfim, o conhecimento da função social de cada conteúdo e a identificação de como deve ser a abordagem, na perspectiva do saber socialmente construído, são condições para que se efetive uma aprendizagem significativa.

Quadro 47: Conceitos essenciais para o ensino da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos)

Conceitos essenciais para o ensino da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
BLOCO ALFABETIZADOR			
Campos da matemática	1º ano	2º ano	3º ano
Aritmética	Números e operações Números Naturais Contagem. Quantificação. Comparação. Ordenação e sequência. Representação. Leitura. Agrupamento em diferentes bases. Adição – ideia de juntar e acrescentar. Subtração – ideia de tirar e comparar. Noção de divisão – ideia de repartir. Noção de multiplicação como adição de	Números e operações Números Naturais Sequência numérica. Leitura e representação. Unidade, dezena, centena; dúzia. Adição – ideia de juntar e acrescentar. Adição sem e com reagrupamento. Subtração – ideia de tirar. Ideia aditiva e de comparar sem reagrupamento. Multiplicação – adição de parcelas iguais, ideia combinatória. Metade, dobro e triplo.	Números e operações Números Naturais Leitura e representação. Adição – ideia de juntar e acrescentar; termos; adição sem e com reagrupamento. Subtração – ideia de tirar, comparar e adicionar. Subtração sem e com reagrupamento. Multiplicação – termos, ideia de adição de parcelas iguais. Organização retangular e combinatória.

	<p>quantidades iguais. Estimativa.</p> <p>Números Racionais História dos números racionais (necessidade de medir quantidades não inteiras). Noção intuitiva de fração como parte e inteiro (situações do contexto em que aparecem as frações).</p>	<p>Divisão – ideia de repartir igualmente e de medir. Calculadora e ábaco. Estimativa e arredondamento. Números Racionais Uso da fração em situações-problema. Resolução intuitiva de situações envolvendo parte do todo. Leitura e escrita com denominador até 3.</p>	<p>Proporcionalidade. Propriedade associativa. Divisão – ideia de repartir e medir. Termos, divisões exatas e não exatas. Estimativa e arredondamento. Números Racionais Uso de frações em situação-problema do cotidiano. Números mistos. Leitura e escrita com denominador</p>
Sistemas de medidas	<p>Primeiras representações das frações (representação geométrica). Grandezas e medidas Instrumentos de medidas. Noções de: alto e baixo, longe e perto, curto e comprido, leve e pesado, maior e menor. Medida de comprimento não padronizada – pés, passos e palmos. Medida de massa – noção de massa, quilograma. Medida de capacidade – noção de capacidade, litro. Medida de tempo – manhã, tarde e noite;</p>	<p>Grandezas e medidas Medida de comprimento – metro e centímetro. Medida de tempo – hora, dia, semana, mês e ano. Real: cédulas e moedas. Medida de massa – quilograma. Medida de capacidade – litro.</p>	<p>até 9. Grandezas e medidas Medida de tempo. História dos relógios, dos dias da semana, dos meses do ano. Medida de comprimento – metro, centímetro, quilômetro, perímetro. Medida de massa – grama e quilograma. Sistema Monetário Brasileiro. Medida de capacidade – litro e mililitro.</p>
Geometria	<p>ontem, hoje, amanhã; passado, presente e futuro; hora; dias da semana; meses. Moeda brasileira –</p>	<p>GEOMETRIA Espaço e forma. Sólidos geométricos – cubo, paralelepípedo, esfera, pirâmide,</p>	<p>GEOMETRIA Espaço e forma. Figuras geométricas</p>

<p>real: cédulas e moedas.</p> <p>Espaço e forma: noção de posição – ao lado, dentro, na frente, atrás, perto e longe, direita e esquerda.</p> <p>Padrões geométricos</p> <p>Figuras geométricas planas – círculo, quadrado, triângulo, retângulo.</p> <p>Sólidos geométricos – cilindro, pirâmide, cubo, paralelepípedo.</p> <p>Superfícies planas e arredondadas.</p> <p>Localização e orientação espacial.</p> <p>Coordenadas.</p> <p>Percurso em malha quadriculada.</p> <p>Estudo da língua.</p> <p>Tabela.</p> <p>Gráfico de barras.</p>	<p>cone.</p> <p>Faces do cubo, do paralelepípedo e da pirâmide.</p> <p>Figuras geométricas planas – quadrado, retângulo, triângulo, paralelogramo e círculo.</p> <p>Lados do quadrado, do retângulo e do triângulo.</p> <p>Localização em malha quadriculada.</p> <p>Simetria.</p> <p>Tratamento da informação.</p> <p>Tabelas – simples e de dupla entrada.</p> <p>Gráficos – de barras.</p>	<p>espaciais – cubo, paralelepípedo, pirâmide, prisma, cone e esfera; face, aresta e vértice.</p> <p>Figuras geométricas planas – círculo, quadrado, retângulo e triângulo, losango, trapézio, hexágono, paralelogramo; lado e vértice.</p> <p>Tangram.</p> <p>Simetria de reflexão.</p> <p>Ampliação e redução de figuras.</p> <p>Tratamento da informação.</p> <p>Tabelas.</p> <p>Gráficos – de barras e pictograma.</p>
---	---	--

Fonte: Elaboração própria

Quadro 48: Conceitos essenciais para o ensino da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos)

Conceitos essenciais para o ensino da Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental		
BLOCO ALFABETIZADOR		
Campos da matemática	4º ano	5º ano
Aritmética	<p>Números e operações</p> <p>Números naturais – leitura e representação.</p> <p>Outros sistemas de numeração.</p> <p>Formação de centenas de milhares.</p> <p>Adição – ideias, termos, adições sem e com reagrupamento.</p> <p>Subtração – ideias, termos, subtrações sem e com reagrupamento.</p>	<p>Números e operações</p> <p>Números naturais.</p> <p>Ordens e classes, valor posicional.</p> <p>Milhão e bilhão – classes, leitura, representação.</p> <p>Formação de centenas de milhares.</p> <p>Adição e subtração – ideias, termos, propriedades.</p> <p>Multiplicação – ideias, termos,</p>

	<p>Multiplicação – ideias, tabuadas, propriedades, multiplicação sem e com reagrupamento.</p> <p>Divisão – ideias, termos.</p> <p>Números Racionais</p> <p>Números fracionários.</p> <p>Frações – ideias de parte e todo, fração de quantidade, fração como divisão, próprias e impróprias, equivalentes, adição e subtração, simplificação de frações.</p> <p>Números decimais.</p> <p>Porcentagem.</p> <p>Proporcionalidade.</p> <p>Probabilidade estatística.</p> <p>Operações: adição, subtração, multiplicação, divisão.</p> <p>Relação.</p>	<p>propriedades.</p> <p>Divisão – ideias, termos, propriedades.</p> <p>Expressões numéricas.</p> <p>Números Racionais</p> <p>Números fracionários.</p> <p>Frações – ideias de parte e todo, fração de quantidade, fração como divisão, próprias e impróprias, equivalentes, adição e subtração, simplificação de frações.</p> <p>Números decimais – décimos, centésimos e milésimos; relação com frações decimais;</p> <p>quocientes decimais; operações com decimais; múltiplos e divisores.</p> <p>Determinação do M.M.M. pelo conjunto dos múltiplos.</p> <p>Multiplicação e divisão de fração por inteiro e entre frações.</p> <p>Probabilidade e porcentagem.</p> <p>Propriedades comutativa e associativa da adição e da multiplicação.</p> <p>Cálculo de média aritmética.</p> <p>Estimativa e arredondamento.</p>
<p>Sistemas de Medidas</p>	<p>Grandezas e medidas</p> <p>Medida de tempo – hora, minuto e segundo; milênio, século, década, ano, bimestres, trimestres e semestres</p> <p>Medida de comprimento – centímetro e Milímetro e perímetro.</p> <p>Medida de superfície – ideia, cálculo de área em unidades de medida de superfície não padronizadas e em centímetros quadrados, usando malha quadriculada.</p> <p>Medida de massa – miligrama, grama, quilograma e tonelada.</p> <p>Medida de capacidade – quilolitro, litro e mililitro.</p>	<p>Grandezas e medidas</p> <p>Medida de tempo – eras</p> <p>Medida de comprimento – milímetro; perímetro</p> <p>Medida de superfície – áreas: quadrado, retângulo, paralelogramo, triângulo retângulo; m^2, km^2, cm^2; are, hectare.</p> <p>Medida de massa – miligrama.</p> <p>Medida de ângulo – uso do transferidor, notação.</p> <p>Medida de volume – ideia, m^3, cm^3</p> <p>Metro cúbico e litro.</p>
<p>Geometria</p>	<p>Espaço e forma</p> <p>1. Plana</p> <p>Ponto.</p> <p>Reta, segmento, posição.</p> <p>Ângulo: medidas.</p> <p>Figuras: retângulo, quadrado, triângulo, losango, trapézio, círculo.</p> <p>Medida: comprimento, perímetro, superfície e área.</p>	<p>Espaço e forma</p> <p>1. Plana</p> <p>Ângulo reto, agudo e obtuso; giros, frações da volta e ideia de</p>

	<p>2. Espacial Figuras: prisma, cilindro, cone, pirâmide, esfera. Medidas: comprimento, superfície, volume e capacidade. Tratamento da informação Tabela – simples e de dupla entrada. Gráficos – de barras.</p>	<p>abertura. Polígonos – conceito, nomeação. Classificação dos triângulos e dos quadriláteros. Segmento de reta. Retas: paralelas, concorrentes e perpendiculares. Circunferência e círculo. Poliedros e corpos redondos (sólidos geométricos). 2. Espacial Figuras: prisma, cilindro, cone, pirâmide, esfera. Medidas: comprimento, superfície, volume e capacidade. Álgebra Sequência. Constante. Variável. Regularidade. Sentença. Tratamento da informação Gráfico de barras e de setores. Tabela de dupla entrada.</p>
--	---	--

Fonte: Elaboração própria

4.9 GEOGRAFIA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

A reflexão acerca do ensino de Geografia traz, como eixo da discussão entre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: como a ação docente acontece na prática de sala de aula?

Na perspectiva dos professores, para que se efetive o ensino de Geografia, é preciso que o eixo desse estudo considere que o espaço é também construído pelos Homens em relação com a natureza. Portanto, o compromisso social do ensino de Geografia deve primar pela responsabilidade em desenvolver a consciência crítica e a análise reflexiva sobre as condições do espaço geográfico de conhecimento do aluno, próximo e/ou global. Assim, a escola, enquanto instituição mediadora dos saberes historicamente produzidos pelos homens, é responsável pela construção de uma sociedade cidadã, corroborando, para isso, com a formação social e política das crianças.

Nesse contexto, entende-se que o ensino de Geografia deva se realizar em sala de aula, tendo como fundamento uma concepção científica, que identifique o espaço geográfico produzido e organizado pelo Homem. Nesse sentido, para se estudar as relações que os Homens desenvolvem entre si e com o meio, é preciso se ter clareza de que esse processo deve ser inerente à ação pedagógica de apropriação dos significados e sua contextualização.

Nesse sentido, segundo a teoria vygotskyana, o professor deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico (produção cultural) e a criança (sujeito da produção cultural) possibilitando a compreensão das relações sociedade e natureza, o que amplia e favorece a percepção da mediação humana na característica de todo o espaço geográfico. Portanto, a reflexão inicial aponta que: o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao planejar o estudo de Geografia deve reconhecer, nos procedimentos pedagógicos, os paradigmas teórico-metodológicos que embasam a proposta pedagógica do município, pois a filosofia de trabalho desenvolvida deve contribuir para que se tenha “sempre presente a dimensão da formação socioespacial em qualquer análise que se faça, pois é neste nível que são definidas as políticas públicas, e que existem as regras a que se subordinam as populações”, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005).

Outra perspectiva que deve estar presente no ensino de Geografia é a interdisciplinaridade como uma forma de trabalho que pode ser desenvolvido com a aproximação e com diálogo entre as disciplinas, ex.: entre Ciências, História e Geografia, alguns conteúdos podem se completar de forma articulada e significativa.

Destaca-se também o estudo de Geografia na perspectiva de ensino por conceitos. Entende-se que o conceito é uma síntese representativa do que se vai estudar, porque estabelece um eixo para o estudo geográfico.

Nessa perspectiva, como o **espaço geográfico** deve ser o objeto central no estudo de Geografia, os **conceitos de paisagem, lugar, território, região e cartografia** devem ser abordados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as características cognitivas e afetivas das crianças.

Quanto **ao conceito de paisagem**: esta possui características que, ao serem visualizadas, traduzem os aspectos sociais, culturais e naturais contidos nos espaços e tempos entre o passado e o presente. O conceito de paisagem também

está relacionado ao conceito de lugar. Assim, ao se pertencer a um território e sua paisagem, faz-se deles o lugar de vida onde se mora, e passa-se a estabelecer uma identidade junto com eles.

Dessa forma, **o conceito de lugar** define-se pelos espaços nos quais as pessoas vão construindo vínculos afetivos e subjetivos. O lugar representa a localização das “referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico.” (PCNs, 1997, p. 112).

O **conceito de território**, por sua vez, não é representado somente pela configuração política de um Estado-Nação, mas é todo o espaço construído pela formação social. Tem uma relação bem-definida com o de paisagem. Considera-se também como “o conjunto de paisagens contido pelos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país. É algo criado pelos homens, é uma instituição.” (PCNs, 1997, p. 111).

Em relação ao **conceito de região**, este é representado por diferentes critérios de regionalização. Tais critérios pressupõem uma finalidade específica que, ao serem utilizados, ampliam o olhar do espaço que se deseja analisar tendo por objetivo a compreensão da realidade de uma determinada área.

Por **conceito de cartografia**, entende-se que a criança precisa compreender o espaço vivido. Por isso, é fundamental que a linguagem cartográfica seja produzida por ela para que possa traduzir como se dá a organização e a distribuição do espaço geográfico a partir de múltiplas representações. Ao codificar e decodificar o espaço, compreende-se o que é situar-se no mundo local e global.

No sentido dessa discussão, apontam-se como objetivos de 1º ao 5º ano, seguindo a concepção teórica da proposta e as diretrizes nacionais para o ensino de Geografia, em consonância com as especificidades locais e regionais:

A - Conhecer a organização do espaço geográfico próximo e suas múltiplas relações.

B - Pesquisar a paisagem local para identificar e avaliar as ações do homem na modificação do ambiente nativo.

C - Diferenciar paisagem rural e urbana para construir referenciais que possibilitem, quando necessário, intervir nas questões socioambientais.

D - Classificar os limites urbanos e rurais dos limites municipais administrativos.

E - Identificar as especificidades e diferenças dos municípios da microrregião.

F - Identificar como a natureza natural pode conservar a sua biodiversidade.

G - Identificar as características socioespaciais do estado de Santa Catarina.

H - Identificar as características socioespaciais do Brasil.

I - Utilizar o estudo da linguagem cartográfica no estudo do espaço geográfico.

J - Fazer leitura de imagens, analisando dados e documentos de diferentes fontes de informação para fazer relações entre a ação do homem e seus efeitos na natureza.

Quadro 49: Conceitos fundamentais para o ensino de Geografia do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Conceitos fundamentais para o ensino de Geografia do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental					
Cartografia	1º	2º	3º	4º	5º
Representação cartográfica: elementos da cartografia					
Escala, legenda.	I	A/T	T	T	T
Localização Centro, periferia, perto e longe, trajetórias.	I	I/A	C		
Coordenadas geográficas					
Orientação, localização, taxação.	I	A/T	T/C		
Mapas	I	I/T	T	T	T
Paisagem					
Paisagem natural e cultural.	I	T	C		
Espaço urbano e rural.	I	T	C		
Aspectos físicos: relevo, hidrografia, vegetação, fauna, clima, erosão...				I/T	A/C
Ocupação					
Ocupação ordenada, plantações, cidades, vias de transporte, etc.			I	A/T	C
Exploração desordenada dos recursos minerais, vegetais, hídricos, etc.			I	A/T	T/C
Consciência ecológica, proteção ambiental.	I	T	A/T	T	C
Integração: paisagens natural e cultural.				R	A

Corredores de mobilidade e concentração.			I	A/T	T/C
Políticas ambientais.				I/A	T/C
Ecologia: desenvolvimento sustentável; capitalismo; economia, bem-estar social.				I/A	A/T

Fonte: Elaboração própria

Quadro 50: Região

Região	1º	2º	3º	4º	5º
1 - Unidades de conservação: federais, estaduais, municipais.	I	I/T	A/C		
1.1 As unidades de conservação de Araranguá					
Limites naturais e limites humanizados.				I/T	A/C
Unidades de proteção integral.				I/T	A/C
Estações ecológicas.				I	R
Reservas biológicas.					I/T
Parques nacionais.					I/T
Os grupos das unidades de uso sustentável.			I	A/T	T/C
Áreas de proteção ambiental. Áreas de relevante interesse			I	R/A	C
Ecológico.			I	A/T	T/C
Disponibilidade hídrica da bacia do Rio Araranguá: leis de proteção, poluição de água, ar e terra, assoreamento.			I/T	A/T /	C
			I/T	A/T /	C
Exploração de madeira, turismo, extrativismo e até mineração.			I/T	A/T	C
Uso da terra: espaço urbano e espaço rural.					
Atividades agrícolas da região.	I	A/T	T	T	C

Atividades primárias.	I	A/T	C		
Atividades econômicas do setor secundário e terciário.			I	A/T	C
Exportação e importação.			I	A/T	C
Recursos Ambientais					
Água, gás, carvão, florestas.	I	T	T	A	C
Balança comercial.				I/T	A/C
Divisas nacionais.				I/T	A/C
Impostos.		I	T	A/T	C
Movimentos populacionais					
Migração, emigração, imigração.		I	T	T/C	T/C
Migrações pendulares, sazonais, definitivas.				I/T	A/C
2 - Território					
Caracterização de território Território brasileiro.				I/T	A/T
Os conflitos políticos europeus que influenciaram na demarcação dos limites do Estado Nacional.				I/T	A/C
Organização política e governo de cada federação.				I/T	A/T
A importância do governo para organização do território.				I/T	A/T
Concentração e descentralização do poder do governo.				I/T	A/T
População brasileira					
Formação do povo brasileiro.				I/T	A/C
Distribuição do povo brasileiro pelo território.				I/T	T/A

Migrações internas e externas.				I/T	A/T
Crescimento e envelhecimento da população.				I/A/T	T
Estatuto do Idoso.	I	I/T	T	A/T	
Financiamento das políticas públicas.				I/T	A/T
Governo e sindicatos.				I/T	A/T
Direitos e deveres do trabalhador.	I	I/T	T	A/T	T
Sindicalismo no Brasil.				I/T	T/A
Os sindicatos em Araranguá.				I/T	T/C
Desemprego.	I	I/T	T	A/T	T
Qualificação profissional.		I	I/T	A/T	C

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

4.10 HISTÓRIA: CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

As reflexões realizadas pelos professores acerca do processo de ensino, na perspectiva da concepção histórico-cultural, implicam a necessidade de pensar mais concretamente a sociedade neste início de século. Contempla-se, nessa discussão, o papel da educação para responder às mudanças ocorridas nos âmbitos social, político e econômico.

O contexto resumidamente apresentado aponta para a relação entre o ensino de História e a ação pedagógica do professor em sala de aula, haja vista que a disciplina contempla um campo de possibilidades para que a criança perceba o papel de cada um no espaço histórico. Isso ocorre quando o professor apresenta as situações da realidade social como conteúdo para ser problematizado e analisado pelo grupo de crianças e o professor.

Nessa ação, visualiza-se o conhecimento como uma construção humana, em constante movimento, paralelo ao tempo histórico da humanidade, em diferentes espaços geográficos, numa constante busca por respostas às suas necessidades. Nesse sentido, se o homem e a realidade são históricos, a perspectiva vygotskyana traz uma constatação de extrema importância: o mundo, o homem e o conhecimento

são inacabados. Estão em constante processo de construção. Portanto, para a proposta de ensino que se busca efetivar, o trabalho na disciplina de História precisa considerar os conhecimentos que as crianças trazem, ainda que estejam em fase inicial de desenvolvimento.

Enfatiza-se que as construções conceituais, oriundas dos estímulos recebidos do meio, são únicas e singulares de cada criança, inclusive as explicações fornecidas pelos professores.

Fica clara a ideia de que, quando o professor compreende a singularidade desse fazer, interage de forma mais eficiente com as crianças, pois procura perceber como cada uma delas construiu seus saberes e como mobiliza a estrutura cognitiva para aprender. O documento (Diretrizes 3/2001-SC) destaca:

[..] a História como Ciência Social, é um referencial crítico para o reencontro da integridade do humano, no vivido. Esta integridade necessita romper com os sentidos instrumental e funcional da educação para constituir-se na formulação de preposições na direção da liberdade de pensar, agir, criar, escolher, para que o aluno consiga compreender seu cotidiano e intervir conscientemente nele.

Nesta proposta para a área de História, o PCN elenca, como um dos objetivos relevantes, a “constituição da identidade social do estudante”, destacando que, para que se efetive o referido objetivo, deve-se levar em conta “a relação entre o particular e o geral”, “a construção das noções de diferenças e semelhanças” e “a construção de noções de continuidade e de permanência.” (BRASIL, 1997, p. 32-33).

No mesmo documento, três conceitos são apontados como fundamentais no saber histórico escolar em relação ao saber histórico: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico (BRASIL, 1997, p. 39). Entende-se que o estudo a partir desses conceitos vai incluir o conhecimento da história local e regional, em que a criança terá oportunidade de analisar fatos e

do tempo, exprimem suas especificidades e características diante das lutas pelas transformações ou permanências nas sociedades existentes. acontecimentos passados e presentes, em situações de estudo em que se identifique integrante do seu e dos diferentes contextos históricos.

A partir dessa discussão, apontam-se os objetivos de 1º ao 5º ano, seguindo a concepção teórica da proposta e as diretrizes nacionais para o ensino de

História em consonância com o processo de mudanças produzido pelos homens em cada tempo e lugar:

A - Identificar o conceito de tempo histórico a partir das vivências pessoais da criança para os mais diversos níveis de complexidade.

B - Identificar o conceito de fatos históricos que podem ser traduzidos como todas as ações humanas produzidas dentro de cada contexto histórico.

C - Identificar o conceito de sujeito histórico, podendo ser compreendido como os agentes das ações sociais que, no decorrer

D – Fazer leitura de imagens e fotos, analisando dados e documentos de diferentes fontes de informação, para fazer relações entre o sujeito histórico e seus efeitos no decorrer do tempo.

Quadro 51: Conceitos fundamentais para o ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Conceitos fundamentais para o ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental					
Tempo histórico	1º	2º	3º	4º	5º
Conceito de tempo: histórico, cronológico, relógio, calendário.	I	I/A	T/C		
Limite de tempo para o estudo (linha de tempo).	I	A/T	T/C		
Data de nascimento.	I/C				
Início da escolarização.	I/C				
Fatos, acontecimentos vividos pela família: ontem, hoje, amanhã.	I	A	T/C		
Conhecer os fatores que geram os fatos sociais e utilizar esse conhecimento para compreender o passado e a organização das sociedades.				I	A/T
Memória: tempo passado, presente e futuro.	I	R	A	C/T	
Construção de noções de continuidade e de permanência.	I	T	A/C		
Construção da noção de transformação e mudança.	I	T	A/T	T	C
Análise de mapas e fotografias antigas e atuais para perceber as mudanças na ocupação do espaço geográfico, atividades culturais, artísticas, vestuário...	I	A/T	T	T	C

Conhecer o patrimônio cultural local e participar da sua conservação e melhoria.	I	A/T	T/A	T	T
Respeitar a diversidade linguística e cultural como direito dos povos e dos indivíduos.	I	A/T	A/T	T	T

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

Quadro 52: Conceitos fundamentais para o ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Conceitos fundamentais para o ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental					
Fatos/acontecimentos históricos	1º	2º	3º	4º	5º
Conceito de fato histórico.	I	A	T	A/T	C
Conhecer os fatores que geram os fatos sociais e utilizar este conhecimento para compreender o passado e a organização das sociedades.				I/A	T/C
A fundação e desenvolvimento das cidades.				I/A	T/C
Estilos arquitetônicos.				I/A	T/C
Povoamento dos diferentes espaços.				I/A	T/C
Ampliar por meio da investigação histórica o conhecimento sobre:					
A história da criança.	I	I/A	T/C		
A história da família.	I	A/T	C		
Povoamento dos diferentes espaços					
A fundação e desenvolvimento das cidades.	I	I	I	A/T	C
Estilos arquitetônicos.			I	A/T	C
A alimentação.	I/A	T	C		
A religião.	I/A	T	C		
O artesanato.			I	A/T	C
As danças étnicas.			I	A/T	T
A história através dos documentos históricos					
O folclore.		I	T	A/T	C
A diversidade de raças.		I	T	A/T	C
As formas de organização política e geográfica.				I/A	T/C
A diversidade cultural.	I	T	A/T	T	C

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

Quadro 53: Conceitos fundamentais para o ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Conceitos fundamentais para o ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental					
Sujeito histórico/identidade	1º	2º	3º	4º	5º
Conceito de identidade.	I	A/T	T	T	T
Identidade pessoal.	I	A/T	C		
Identidade coletiva.	I	A/T	T	T	C
Identidade institucional.			I	A/T	C

Identidade profissional.	I	A/T	C		
Identidade nacional.	I	A/T	T	T	T
Reconhecimento de semelhanças e diferenças sociais, culturais, étnicas, políticas e econômicas.		I/T	A/T	T	C
Fatores determinantes na caracterização da identidade pessoal, de instituições, de profissionais, etc.			I	A/T	C

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir/Iniciar A: Aprofundar R: Retomar C: Consolidar T: Trabalhar

05

LÍNGUA ESTRANGEIRA

MENINO
BOY
MUCHACHO

MENINA
GIRL
MUCHACHA



5 LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Língua Estrangeira (Língua Espanhola e Língua Inglesa) nas escolas municipais de Araranguá é compreendida como um conhecimento de fundamental importância no processo de formação do estudante.

Por meio do método comunicativo moderado, as habilidades linguísticas básicas – *falar, escutar, ler e escrever* – *serão trabalhadas com igual relevância em todos os anos do Ensino Fundamental* levando-se em consideração, contudo, a complexidade de cada ano e respectiva faixa etária. *A oralidade deve prevalecer nos anos iniciais, e as habilidades de fala e escuta terão preponderância sobre as outras.* A ludicidade será sempre um componente auxiliador na apropriação das habilidades linguísticas e conteúdos léxico-gramaticais.

Esses conteúdos léxico-gramaticais (gramática e vocabulário) serão apresentados/trabalhados gradativamente em cada ano, existindo a ressalva de que podem ser revistos a qualquer momento, quando houver uma necessidade específica dentro de um contexto. Da mesma forma, a antecipação do trabalho com determinados conteúdos também será possível, desde que devidamente justificados em uma atividade ou sequência didática. Ou seja, mesmo que um conteúdo léxico-gramatical esteja proposto para determinado ano, ele poderá figurar junto a outros conteúdos, permeando assim a prática pedagógica. A sugestão dos conteúdos por ano não é uma classificação estanque e inflexível; como o próprio documento se intitula, é uma proposta.

Alguns conceitos linguísticos essenciais permeiam o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira:

Textualidade – Esse conceito está diretamente conectado à prática de construção e reconstrução de frases, parágrafos e textos diversos, empregando adequadamente as estruturas léxico-gramaticais aprendidas. A textualidade é apropriada (com variação de complexidade em razão dos diferentes conteúdos) quando existe a produção de um texto com coesão e coerência.

Intertextualidade – A intertextualidade é entendida como a relação entre textos distintos. Essas relações podem ser quanto à forma ou quanto ao conteúdo dos textos. O entendimento desse conceito, trabalhado por meio da interpretação, contribui para uma melhor compreensão de determinados textos, visto que muitas

produções são ancoradas em escritos anteriores. Por vezes, o entendimento de um texto só é possível se houver a relação com outro(s) textos(s).

Interpretação – O conceito de interpretação não está ligado somente ao linguístico, mas a todos os fatores que constroem os sentidos dos textos. Interpretar é ir além das palavras, é compreender as situações que estão nas entrelinhas dos textos, é entender a situação de produção dos textos e inferir as intenções dos autores e as implicações dos significados possíveis de uma leitura.

Gêneros textuais – A comunicação humana acontece por meio de gêneros textuais, os quais estão presentes não apenas no ambiente escolar, mas na vida cotidiana em forma de textualizações diversas, tais como um convite, um bilhete, um e-mail, etc. Para Marcuschi (2003, p. 19), “os gêneros textuais são fenômenos vinculados a vida cultural e social [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos.”. Logo, é função da escola, e, logicamente, do professor de línguas, trabalhar com textos que evidenciem essas características sociais e culturais, e, mesmo que “retirados” de seu contexto real, exemplifiquem essas situações reais da língua.

Polissemia – A apropriação do conceito de polissemia é relacionada à habilidade de contextualizar palavras com vários significados em contextos diversos. Esse conceito não pode ser apropriado sem um contato contínuo com a língua estrangeira e sem a prática da leitura.

Discurso – Segundo Kress (1989), discursos são conjuntos de expressões do social, quase sempre linguísticos, sistematicamente organizados, que demonstram os significados e valores de uma instituição. São historicamente situados, sempre se relacionando com outras facetas do social, ou seja, são constitutivos - moldam as estruturas sociais, mas também são moldados por elas. A compreensão do conceito de discurso pode contribuir na formação de um sujeito crítico que percebe a constituição de fatores e valores sociais que vão além do linguístico, do texto.

A metodologia de ensino de línguas baseada somente na gramática, na tradução ou em tópicos lexicais, é uma maneira ultrapassada de ensinar um idioma, seja ele na modalidade escrita ou oral (BROWN, 1994), pois não prepara para a verdadeira comunicação e emancipação por meio da linguagem. Em contraposição a esse modelo de ensino (cujo foco é a gramática e a tradução), a prática docente de

língua estrangeira com ênfase nos gêneros textuais é uma proposta de trabalho mais eficaz e coerente, porque ensina para a comunicação, leitura de mundo e ampliação cultural, como colocam Cristóvão e Nascimento (2005).

Trabalhar diferentes gêneros textuais (poema, carta, canção, conto, romance, biografia, receita, etc.) constitui-se numa opção primordial para o professor de língua estrangeira, pois o contato com uma diversidade maior de textos contribui na aquisição da leitura e no aprimoramento e crescimento linguístico. A utilização de textos diversos irá, de alguma forma, apresentar ao estudante diferentes manifestações culturais, o que poderá, sobretudo, lhe enriquecer culturalmente.

A competência sociocultural fundamental no ensino de Língua Estrangeira é conhecer e fazer uso da Língua Estrangeira como instrumento de acesso a diversas culturas, comparando e analisando seu idioma em relação a outros para melhor entender sua própria língua e cultura.

O aprendizado de uma língua estrangeira se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos universais. [...] (RIVER, 1995, apud SANTA CATARINA, 1998, p.1).

Língua e Cultura: Deve-se, então, colocar o aluno em contato com o idioma de forma mais organizada e, sobretudo, prazerosa. O objetivo primeiro do estudo da língua inglesa é levar o educando a perceber a importância do idioma como instrumento de comunicação universal, favorecendo a análise e interação com outra cultura, dessa forma o educando estabelecerá relações que o ajudarão a valorizar o outro e entender melhor a si mesmo dentro de seu grupo.

É de fundamental importância a aquisição de uma segunda língua. Ela potencializa os conhecimentos formais da língua materna e promove diversos processos cognitivos. Dessa forma, intrinsecamente, a aquisição de uma segunda língua potencializa o processo de aprendizagem da própria língua materna.

Por fim, além de estimular diferentes formas de expressão (linguagem verbal, música, dança, pintura, desenho, etc.), a Língua Estrangeira pode servir como um instrumento de socialização e interação do educando com o mundo de uma maneira bidirecional, pois o mundo constrói o ser que também é construído por ele.

5.1 LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) DO 1º AO 9º ANO

Quadro 54: Conteúdos léxico-gramaticais por ano

1º. ANO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Números de 0 a 10. 2. Cumprimentos. 3. Objetos escolares (falar). 4. Cores primárias e secundárias. 5. Formas geométricas (quadrado, triângulo, etc.). 6. Vogais. 7. O corpo humano – partes do rosto.
2º. ANO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cumprimentos. 2. Brinquedos. 3. Animais de estimação. 4. Alfabeto. 5. Família (parentes de primeiro e segundo grau). 6. Objetos escolares (falar e escrever). 7. Números de 0 a 20.
3º ANO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Partes de uma residência. 2. Adjetivos que definem tamanhos (<i>big, small</i>). 3. Animais. 4. Números de 0 a 30. 5. Alimentos (nomes de pratos, frutas, verduras, carnes, etc.). 6. Meios de transporte. 7. Natureza e tempo. 8. Lugares para ir.
4º ANO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Números de 0 a 40. 2. Dias da semana. 3. Estações do ano. 4. Meses do ano. 5. O corpo humano (membros e partes do corpo). 6. Vestuário (roupas para diversas ocasiões: frio, calor, etc.). 7. Verbo <i>like</i> (gostar). 8. <i>Sports</i>.
5º ANO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Refeições diárias (café da manhã, almoço, janta, etc.). 2. Números (0 a 60). 3. Horas. 4. Partes do dia (manhã, tarde, noite). 5. Adjetivos. 6. Verbo <i>can</i> para habilidades (poder). 7. Verbos de habilidades (brincar, correr, nadar, pular, etc.). 8. Profissões.

6º ANO
<ol style="list-style-type: none">1. Cumprimentos.2. Nomes de países que têm o Inglês como idioma oficial e nacionalidades.3. Significados de expressões e palavras em língua inglesa utilizadas no dia a dia.4. Pronomes pessoais (<i>subject pronouns</i>).5. Verbo <i>to be</i> no presente.6. Adjetivos usados para descrever lugares, pessoas e objetos.7. Pronomes Possessivos.8. <i>Places</i> (locais públicos e privados, construções, etc.).9. Numerais (0 a 100).10. Escola (objetos escolares e disciplinas).11. Verbo <i>there to be</i>.12. Nutrição (frutas e verduras, alimentos saudáveis etc).13. Modo imperativo dos verbos.
7º ANO
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Present Continuous</i>.2. <i>Days of the week, months of the year, dates</i>.3. Preposições de tempo.4. <i>Healthy problems and human body</i> (problemas de saúde e corpo humano).5. Verbo <i>to have</i> (ter).6. <i>Sports</i>.7. <i>Weather</i> (tempo).8. Verbo <i>to be</i> no passado.9. <i>Directions and places in the city</i> (direções e lugares na cidade).10. <i>Prepositions of place</i> (preposições de lugar).11. <i>Simple Present</i>.
8º ANO
<ol style="list-style-type: none">1. <i>Simple Present</i>.2. Uso de <i>do</i> e <i>does</i>.3. Palavras interrogativas (<i>wh-questions</i>).4. <i>Foods and drinks</i>.5. Futuro (<i>going to</i>).6. <i>Environmental issues and recycling</i> (assuntos do meio ambiente e reciclagem).7. Future (<i>will</i>).8. <i>Occupations</i>.9. Preposições.10. <i>Childhood</i> (falando sobre as memórias da infância).11. <i>Used to</i>.12. <i>Clothes</i>.13. Caso <i>genitive</i>.

9º ANO

1. Passado dos verbos regulares e irregulares.
2. Uso do auxiliar *did*.
3. *Conditional would*.
4. Plurais de substantivos.
5. *Feelings* (sentimentos).
6. Verbos modais: *can, could, may, might, must, should, would*.
7. *Parts of the house* (partes da casa, móveis).
8. Comparativos: igualdade, inferioridade e superioridade.
9. Superlativo.
10. *Quantifier*.

Fonte: Elaboração própria

5.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) DO 1º AO 9º ANO

Quadro 55: Conteúdos léxico-gramaticais por ano

1º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Saudações. 3. Situações de apresentações. 4. Identificação de pessoas e objetos. 5. Sentimentos e sensações: calor, frio, etc.
2º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Identificação de pessoas, lugares e objetos. 3. Sentimentos e sensações. 4. Gênero e número. 5. Comparativo e superlativo de adjetivos.
3º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Concordâncias nominais básicas. 3. Pronomes pessoais. 4. Agradecimentos. 5. Verbos de uso comum.
4º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Concordâncias básicas/concordância sujeito-verbo. 3. Verbos de uso comum. 4. Solicitações e oferecimentos. 5. Verbo <i>gustar</i>.
5º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Pronomes pessoais. 3. Verbos regulares e irregulares de uso comum. 4. Verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> no <i>Presente de Indicativo</i>. 5. Nome e adjetivo (gênero, número, grau e posição).

<p>6º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> no <i>Presente de Indicativo</i>. 3. Pronomes pessoais. 4. Sinônimos e antônimos de substantivos. 5. Cumprimentos e agradecimentos. 6. Artigos. 7. Plural de substantivos. 8. Preposições e contrações de artigos. 9. <i>Hacia</i> (em direção). 10. <i>Hacer</i> no <i>Pretérito Imperfecto</i>. 11. Pronomes interrogativos.
<p>7º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Verbos no <i>Presente de Indicativo</i>. 3. Pronomes átonos. 4. Verbos irregulares em <i>Presente de Indicativo</i>. 5. Gerúndio. 6. Pronomes e adjetivos demonstrativos. 7. Formação do feminino dos substantivos. 8. Verbos <i>ir</i> e <i>venir</i>. 9. Conjunções. 10. Adjetivos possessivos. 11. Acentuação.
<p>8º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados. 2. Verbo <i>haber</i>. 3. Ortografia de “<i>b</i>” o “<i>v</i>”. 4. <i>Muy</i> e <i>mucho</i>. 5. Eufonia. 6. Acentuação diferenciada de monossílabos. 7. <i>Heterogenéricos</i>. 8. Homônimos. 9. Apócope. 10. Verbos regulares em <i>Pretérito Imperfecto</i>. 11. Verbos irregulares em <i>Pretérito Imperfecto</i>.
<p>9º ANO - Desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário relacionado aos temas trabalhados 2. <i>Futuro de Indicativo</i> – perífrase verbal. 3. Discurso direto e indireto. 4. Ortografia de “<i>g</i>” o “<i>j</i>”. 5. Pronomes – complemento direto. 6. Verbos compostos. 7. Advérbios e locuções adverbiais. 8. <i>Modo imperativo</i>. 9. <i>Heterotônicos</i>. 10. Parônimas. 11. <i>Heterosemânticos</i>.

12. Verbos regulares em *Pretérito Perfecto*.

13. Verbos irregulares em *Pretérito Perfecto*.

Fonte: Elaboração própria

A seguir, sugestões de vocabulário básico para ser trabalhado em qualquer ano, desde que se leve em consideração a relação com temas (de projetos, por exemplo) e textos trabalhados. A complexidade fonética também pode determinar em que ano seja estudada.

Alfabeto, alimentos, amigos, animais de estimação, animais em geral, estações do ano, bairro, bebidas, características geográficas de cidades e países, cidade, comidas, cores, dias da semana, escola, família, férias, horas, meios de comunicação, meses do ano, móveis da casa, números cardinais e ordinais, países que falam espanhol como língua oficial e suas respectivas capitais, partes do corpo, pesos e medidas, plantas, praia, profissões, roupas, sala de aula, saúde, esportes.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º AO 9º ANO

A Proposta Curricular de Araranguá, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, sugere uma prática pedagógica democrática, humanizada e diversificada da área que trata a cultura relacionada aos aspectos corporais, e que se expressa de diversas formas, como jogos, ginástica, danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes.

Cabe aqui ressaltar que, nesse contexto, a Educação Física é demarcada, pelos professores do componente curricular da Rede Municipal de Araranguá, como prática pedagógica em sentido restrito, isto é, prática de atividades pedagógicas que, no âmbito da instituição educacional, tem como tema a cultura corporal de movimento. A contextualização dos docentes da área corrobora as ideias de Bracht (1992) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1998), reforçando a importância da variabilidade dos temas expressados no componente e as suas relações com os principais problemas da cultura corporal de movimento e do contexto histórico-social dos alunos. Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimento torna-se ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos.

Pensar em Educação Física Escolar é refletir sobre como ela foi introduzida nos bancos escolares. Sua recomendação, introdução e permanência na educação formal surgiram em uma época bastante conservadora. A estreita relação entre os períodos políticos e o tipo de Educação Física adotada como disciplina escolar atendeu a um pensamento imediatista, pragmático e utilitarista, durante o processo de consolidação e perpetuação da sociedade capitalista nos séculos XIX e XX (MAGALHÃES, 2005).

A dicotomia entre teoria e prática na Educação Física esteve presente desde o século XIX, uma vez que a área recebeu contribuição, em sua estruturação, dos médicos (a partir dos estudos teóricos, na faculdade de Medicina, a respeito das atividades físicas) e dos militares (através de tratados que exemplificavam alguns métodos ginásticos).

Somente no final dos anos de 1970, com a abertura política, apareceram ideias contra-hegemônicas que permitiram a construção de produções acadêmicas que tentavam desvelar a realidade em diversas práticas sociais. Surge, para a

Educação Física, a necessidade de organizar metodologias de ensino e a prática pedagógica na escola: torná-la mais participativa, cooperativa, solidária, além de problematizá-la, discuti-la, avaliá-la, definir a finalidade do trabalho, ser pontual nas ideias e nos ideais de Homem e de sociedade que se pretende organizar, negando-se um ensino valorizador da capacidade de memorização, sem a contextualização político-social (OLIVEIRA, 1997; MAGALHÃES, 2005).

No entanto, ao assumir uma perspectiva de trabalho pedagógico fundamentada em uma abordagem dinâmico-dialógica, é importante atuar na formação de sujeitos críticos, com clareza filosófica suficiente para distinguir os fatores objetivos e subjetivos que determinam a realidade social; e, a favor de quem e contra quem se está no momento de optar e exercer a cidadania, compreendendo por que, como, onde e com quem se constrói um modelo alternativo de sociedade (BRACHT et al., 1992; PALAFOX; TERRA; PIROLO, 1997; KUNZ, 2010).

Especificamente, a Educação Física Escolar, como fonte de referência para orientar estudos e ações pedagógicas com esses enfoques, é vista nas propostas progressistas de ensino crítico-superador (BRACHT et al., 1992; VV.AA., 1992) e crítico emancipatória (KUNZ, 1994). Essas abordagens, dentro dos marcos filosóficos que as sustentam, possuem clareza objetiva de que o projeto histórico de sociedade que defendem se enquadra numa perspectiva crítica de educação e sociedade.

A Educação Física Escolar, nesse paradigma, compreende que o resultado do conhecimento, advindo da dimensão social da realidade, procura que o aluno adquira a qualificação histórico-cultural necessária para promover a formação de uma racionalidade crítica e autônoma, relacionada dialeticamente com uma ação participativa no mundo do trabalho e do lazer – realidades complexas que refletem, dentre outros, as contradições e as desigualdades da vida social (PALAFOX; TERRA; PIROLO, 1997).

A partir das reflexões coletivas dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Araranguá, baseados nos principais teóricos da educação e da área, citados anteriormente, formularam-se alguns conceitos norteadores para a presente proposta curricular, essenciais para o entendimento e consolidação da Educação Física Escolar. Os conceitos formulados pelo grupo de docentes relacionam-se aos

objetivos da Educação Física Escolar nos diferentes níveis de ensino, metodologia e avaliação.

Na Educação Infantil, segundo os professores, o objetivo educacional é “introduzir as crianças no mundo da cultura corporal de movimento de forma crítica, respeitando os interesses, individualidades, necessidades e direitos das crianças dessa faixa etária, a partir de uma prática pedagógica que não esteja baseada em um modelo ‘escolarizante’.”¹ Buss-Simão (2006) aduz que as crianças não podem ser consideradas todas iguais, pois possuem aspectos sociopolíticos diferentes e, devido a isso, nem todas tiveram as mesmas oportunidades de experiências de movimentos, possibilidades de explorar ambientes, objetos, materiais diferentes e expressões.

Segundo os professores da rede, a Educação Física no Ensino Fundamental objetiva “promover experiências relacionadas à cultura corporal de movimento, que ampliem os conhecimentos dos alunos e possibilitem as interações histórico-culturais.”² Esse conceito vem ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1998), que reforçam o papel da cultura corporal de movimento no contexto social, político e histórico, para a construção de uma sociedade igualitária.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o “objetivo primordial da Educação Física é ampliar o repertório motor e cultural dos educandos, a partir do movimento.”¹ Com esse intuito, nesse nível de ensino, devem ser desenvolvidas habilidades corporais diversificadas, através das quais os alunos participem de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com a finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (MENEZES, 2012).

Já nas séries finais do Ensino Fundamental, o objetivo da Educação Física é “ampliar os conhecimentos e as experiências relacionadas à cultura corporal de movimento, sistematizando-as e contextualizando-as em dada realidade concreta e histórica para a formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade e transformá-la segundo a ética democrática.”² Os professores da Rede acreditam que a Educação Física voltada para o estudo da cultura corporal de movimento tematiza a pluralidade do rico patrimônio de práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas. O grupo concorda com Gimeno-Sacristán e

¹ Reprodução da fala dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Araranguá.

² Reprodução da fala dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Araranguá.

Pérez-Gómez (1998) quando colocam que cada uma das manifestações da cultura corporal de movimento propicia aos sujeitos o acesso a uma dimensão de conhecimento e de experiência que não lhes seria proporcionada de outro modo, não fosse a escola. Entende-se, dessa forma, que, se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar e conhecer (através de vídeos, textos, fotos...) boa parte das possibilidades de movimentos sistematizados pelos seres humanos no decorrer da história, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de se perceber.

Os conteúdos dos diferentes níveis do Ensino Fundamental, segundo o grupo de professores, “devem estar relacionados aos elementos da cultura corporal de movimento e respeitar a faixa etária dos educandos, principalmente em relação à complexidade, somando-se a reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, valores, entre outros.”³

Os professores da Rede Municipal de Ensino de Araranguá também enfatizam que a relação entre os alunos pode ser interativa, “pois são igualmente sujeitos ativos.”⁴ Nessa perspectiva, a proposta para as aulas de Educação Física recomenda uma metodologia interativa, com atividades como aulas expositivas/dialogadas, discussões, debates, trabalhos, individuais e em grupos, com elaboração de sínteses integradoras, criações e resoluções de situações-problema, leitura de imagens, apreciações e elaborações de manifestações culturais.

Em relação à avaliação, o grupo de professores indica, para a Educação Infantil, a avaliação formativa – acompanhamento do educando por meio de registros realizados nas aulas, a serem apresentados de forma descritiva. No Ensino Fundamental, também utiliza-se a autoavaliação, além da avaliação formativa. Entretanto, o acompanhamento do educando se dá por meio de registros realizados nas aulas, que, posteriormente, serão transformados em uma nota ao final de cada trimestre. Para Soares e Ribeiro (2001), uma das importantes funções da avaliação é explicitar ao educando o que precisa ser feito, revisto, estudado e reelaborado, para superar dificuldades e estabelecer relações para o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Assim, observar, registrar e analisar fazem parte do processo de avaliar, para que se auxilie na aprendizagem, e não apenas classifique o aluno. Cabe ao professor elaborar estratégias que incentivem o aluno a analisar e avaliar

³ Reprodução da fala dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Araranguá.

⁴ Reprodução da fala dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Araranguá.

seu próprio desempenho (autoavaliação). Ainda para os mesmos autores, a autoavaliação propicia ao aluno a reflexão, que o faz crescer como pessoa, como cidadão crítico e o ensina também a assumir seus compromissos.

6.1 CONCEITOS E CONTEÚDOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Quadro 56: Educação Infantil

CONCEITOS	CONTEÚDOS
<p>Jogos</p> <p>Brincadeiras de imitação. Brincadeiras de faz de conta. Brincadeiras rítmicas (brinquedos cantados, rodas cantadas, cantos infantis, músicas atuais, cantigas de roda). Brincadeiras de construção (brinquedos de encaixar, brinquedos de montar, confecção de materiais). Brincadeiras de mesa (memória, quebra-cabeça, etc.). Brincadeiras de alta intensidade motriz (correr, esconder, saltar, pegar, quicar, empurrar, lançar, carregar, passar, subir, descer, puxar, agarrar, conduzir, rolar, etc.). Brincadeiras dramáticas (dramatização, mímica, fantoches, marionetes, etc.). Brincadeiras folclóricas (cantigas de roda, peteca, pé de lata, bolinha de gude, taco, pipa, amarelinha, elástico, bilboquê, pião, pular corda, esconde-esconde, pega-pega, cinco Marias, brincadeiras da região/comunidade, etc.). Jogos recreativos. Jogos de construção/mesa. Jogos cooperativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar pessoas, animais, coisas da natureza e do universo cultural. - Representar situações do cotidiano por meio do faz de conta. - Envolver movimentos e ritmos em situações de brincadeiras. - Possibilitar a construção de diferentes formas de brinquedos, estimulando o exercício do pensamento, desde o faz de conta até as regras mais específicas. - Solucionar a resoluções de situações-problema. - Executar movimentos diversos, possibilitando às crianças a criação de movimentos, valorizando sempre sua individualidade e sua cultura corporal de movimento. - Possibilitar a dramatização através dos movimentos corporais com poesias, músicas, histórias e outros temas. - Resgatar as vivências corporais da comunidade através de pesquisas e reconstrução de brincadeiras.
<p>Pré-esportivo</p> <p>Futebol. Voleibol. Basquetebol. Atletismo (corridas, saltos, arremessos e lançamentos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar os esportes coletivos e individuais através de atividades lúdicas. - Vivenciar o atletismo através de atividades lúdicas.
<p>Movimentos naturais</p> <p>Rolamentos. Avião. Equilibrar. Balançar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar os elementos da ginástica a partir da ludicidade, como locomoção, equilíbrio do corpo, manipulação de objetos.

Estrela. Cambalhota. Vela.	
Dança Dança de livre expressão. Dança de improvisação. Danças folclóricas coreografias e ensaiadas.	- Vivenciar atividades que envolvam a dança de forma lúdica.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 57: Ensino Fundamental – Anos Iniciais

CONCEITOS	CONTEÚDOS
Jogo	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a si mesmo e às próprias possibilidades de ação, como as diversas maneiras de correr, saltar, lançar e arremessar. - Recriar jogos, através de situações estimuladas em aula, no individual e no coletivo. - Regatar os conteúdos lúdicos da comunidade em que o aluno vive, oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões. - Desenvolver a capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência no coletivo. - Estimular o exercício do pensamento, podendo desvincular-se das situações reais, possibilitando construção e ação, desenvolvendo sua vontade, tomando consciência das suas escolhas e decisões. <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os materiais/objetos para jogar. - Reconhecer a interdisciplinaridade com as outras matérias e ensino. <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações sociais. - Participar de jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem. - Participar de jogos cujo conteúdo implique auto-organização. <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar brinquedos, tanto para jogar em grupo como individualmente.
Ginástica	<ul style="list-style-type: none"> - Executar as formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar. - Executar as formas ginásticas que impliquem diferentes soluções aos problemas de equilibrar, trepar, saltar, rolar, etc.
Dança	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento técnico: Desenvolver os fundamentos de ritmo, espaço, tempo, coordenação, flexibilidade, etc. - Vivenciar o relacionamento social a partir de diferentes manifestações da dança: Danças de livre interpretação de músicas diferentes. Danças com interpretação de temas figurados. Danças com interpretação técnica da representação de temas da

	cultura nacional e internacional. Danças com conteúdos relacionados à realidade social dos alunos e da comunidade.
Lutas (elemento da cultura corporal para conhecer ⁵)	- Possibilitar novas discussões sobre temas atuais que fazem parte do contexto social, como as relações existentes entre as suas práticas, a ética e os valores.
Atividades lúdicas recreativas	- Exercer um comportamento espontâneo e sem regras fixas, sem ignorar sua existência, regras essas que são de uma regularidade interna da criança, alimentada pelo desejo, imaginação e criação. - Vivenciar, através de atividades lúdicas, situações do cotidiano, mostrando essas experiências passadas e as novas possibilidades para interpretar suas necessidades, desejos e afeições.
Pré-esportivo Futebol. Voleibol. Basquetebol. Atletismo (corridas, saltos, arremessos e lançamentos).	- Vivenciar os esportes coletivos e individuais através de atividades lúdicas. - Vivenciar o atletismo através de atividades lúdicas.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 58: Ensino Fundamental – Séries Finais

CONCEITOS	CONTEÚDOS
Ginástica Ginástica em contato com a natureza. Ginástica com materiais. Ginástica de solo. Ginástica aeróbica.	- Criar movimentos envolvendo os diversos elementos ginásticos, como: saltar, correr, puxar, girar, trepar e equilibrar. - Elaborar e executar movimentos corporais em locais que propiciam contato com a natureza. - Formar “grupos ginásticos” que envolvam, dentro e fora da escola, a conscientização e preservação do ambiente e sua importância. - Executar formas de movimentos ginásticos envolvendo diversos materiais, como: bola, arco, cordas, utilizando ritmos musicais diversos. - Criar sequências de movimentos, utilizando materiais diversos, individuais ou coletivos. - Desenvolver as capacidades de força, agilidade, destreza, flexibilidade, velocidade, equilíbrio.

⁵ Entendem-se, como “elementos da cultura corporal para conhecer”, as manifestações da cultura universal cuja prática é impossível nas Unidades Escolares devido a condições físicas ou econômicas. No entanto, os professores da Rede acreditam que é de suma importância conhecer esses elementos através de participação em apresentações públicas, vídeos, imagens etc., pois fazem parte do acervo cultural da humanidade.

	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar situações de criatividade, envolvendo atividades ginásticas, permitindo aos alunos dar sentido às situações individuais ou coletivas. - Executar movimentos que possibilitam vivência de livre expressão, orientados ao som de músicas diversas. - Conhecer técnicas de primeiros socorros que devem ser executadas em lesões na ginástica.
<p style="text-align: center;">Expressão corporal – Ritmo e Movimento Danças</p> <p>Danças folclóricas. Danças populares. Danças de livre expressão. Danças modernas.</p> <p style="text-align: center;">Representações Música</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resgatar diferentes movimentos de danças folclóricas e populares, de etnias que colonizaram o município, o estado e o país, envolvendo a cultura regional. - Expressar, através de músicas populares, danças com conteúdos relacionados à realidade social dos alunos e da comunidade. - Criar coreografias, representando temas da cultura nacional e internacional. - Estimular construção coletiva dos alunos, a partir de vivências com temas que atendam às suas necessidades e interesses, utilizando diversos ritmos. - Representar, através da dança, os estados afetivos e sensações corporais ao ritmo de diferentes tipos de música. - Dançar com algumas interpretações técnicas de representação, com elementos envolvendo: ritmos, cadência, giros e saltos, utilizando músicas atuais. - Elaborar e executar sons com instrumentos diversificados ou com o próprio corpo.
<p style="text-align: center;">Jogos</p> <p>Jogos recreativos. Jogos de construção/mesa. Jogos cooperativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recriar jogos, através de situações estimuladas em aula, no individual e no coletivo. - Resgatar os conteúdos lúdicos da comunidade em que o aluno vive, oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos de diversas regiões. - Desenvolver a capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência no coletivo. - Estimular o exercício do pensamento, podendo desvincular-se das situações reais, possibilitando construção e ação, desenvolvendo sua vontade, tomando consciência das suas escolhas e decisões.
<p style="text-align: center;">Esporte</p> <p>Atletismo. Voleibol. Basquetebol. Handebol. Futebol. Futsal. Futevôlei. Vôlei de praia. Xadrez. Tênis. Tênis de mesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar historicamente todos os esportes, enquanto manifestação cultural, seu desenvolvimento, regras, fundamentos e sua influência na sociedade. - Comprovar o reconhecimento de si e das próprias possibilidades de vivenciar diversas maneiras de: correr, saltar, lançar e arremessar. - Permitir ao aluno criar e recriar fundamentos de atletismo, individual e coletivamente, a partir do meio em que vive. - Desenvolver habilidades comuns aos jogos esportivos, registrando, através de vivências lúdicas, os fundamentos do voleibol, handebol, futebol, tênis de mesa e basquetebol. - Propiciar ao aluno um novo entendimento do esporte, através de atividades de pesquisa, jornais, vídeos que

	<p>superem o senso comum, com nova leitura da realidade tendo perspectivas de modificar a que se vive.</p> <ul style="list-style-type: none">- Conhecer as manifestações de esportes cuja prática é impossível nas Unidades Escolares, devido a condições físicas ou econômicas, mas que fazem parte do acervo cultural universal.- Conhecer técnicas de primeiros socorros que devem ser executadas em acidentes nos esportes.
<p>Lutas Capoeira. Judô.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Resgatar as lutas enquanto manifestação cultural, trabalhando sua historicidade, intervindo e interagindo na realidade.- Possibilitar vivências corporais dos fundamentos das lutas individuais ou coletivas.- Propiciar situações que favoreçam às lutas, com criações de sequências de acordo com o meio em que vivem.- Conhecer as manifestações das lutas cuja prática é impossível nas Unidades Escolares, devido a condições físicas ou econômicas, mas que fazem parte do acervo cultural universal.

Fonte: Elaboração própria

07

ARTE

1º ao 9º ano



7 ARTE – 1º AO 9º ANO

7.1 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Para iniciar a escrita de uma nova Proposta Curricular, faz-se necessário revisitar a trajetória do ensino da Arte na Educação Básica, a começar “pela década de 1940, quando, em oposição à escola tradicional, surgem ideias sobre a livre expressão e a sensibilização como atividades para o desenvolvimento do potencial criador da criança.” (BAUMER, 2009, p. 49). A escola tradicional envolvia:

[...] a transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes, a valorização de habilidades manuais, os dons artísticos, os hábitos de organização e precisão, os exercícios e modelos convencionais constantes nos livros didáticos. O ensino se fundamentava em uma visão utilitarista, voltado para o domínio técnico e centrado no professor. As disciplinas dividiam-se em Desenho Geométrico, Desenho Natural e Desenho Plástico, que visavam à qualificação para o trabalho. O Teatro e a Dança apareciam apenas nas festividades escolares e datas comemorativas enquanto a Música, com o Canto Orfeônico, tinha o objetivo de difundir o civismo e a coletividade. A teoria musical fundamentava-se nos aspectos matemáticos e visuais da música (BAUMER, 2009, p. 49).

Com as mudanças, buscou-se um caráter expressivo, ressaltando a espontaneidade e valorizando o crescimento progressivo do aluno: invenção, autonomia e descobertas; a música pode ser sentida, tocada, dançada, cantada, vivenciada em jogos e brincadeiras, instrumentos de percussão e expressão corporal, com o desenvolvimento do improviso e da criação através do experimento (BAUMER, 2009). No entanto, na década de 1940, “ao professor não cabia ensinar nada e a arte adulta era mantida distante da escola e da criança.” (BAUMER, 2009, p. 49). Então, em 1960, ao refletir-se sobre a livre expressão, inicia-se a valorização da arte como conhecimento.

Na década de 1970, em oposição ao espontaneísmo surgiu a afirmação de que é função do professor oportunizar e propiciar a aprendizagem (também artística) por meio de experiências na aula; ao mesmo tempo, reforçou-se a ênfase nas técnicas, com o pensamento, na educação, de que a escola deveria preparar os alunos para o mercado de trabalho (BAUMER, 2009, p. 50).

Ainda assim, os anos de 1970 traziam, em seu fazer pedagógico, alguns traços da escola tradicional, com seu modelo reprodutivista, e traços da escola nova, com a livre expressão. A partir de 1980, “surge o movimento Arte-educação para valorizar o professor de Arte e pensar novas formas de aprimoramento de seu trabalho. Os conteúdos agora são reconhecidos como próprios da arte e ligados à cultura artística.” (BAUMER, 2009, p. 49). E, por fim, na trajetória do ensino da Arte, propõe-se, a partir de 1990, a Educação Estética e a Proposta Triangular, concepções teóricas que buscam a integração do fazer artístico, a apreciação da obra e sua contextualização histórica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, o ensino da arte passa a constituir-se como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, e propõe-se a identificação da área como Arte, e não mais Educação Artística. A referida lei determina também a elaboração de documentos norteadores da educação brasileira, e são organizados, então, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, em âmbito estadual, a Proposta Curricular de Santa Catarina.

O ensino da Arte, no município de Araranguá, é contemplado no currículo desde a publicação da nova LDB, e a Proposta Curricular do município, em vigor desde 2004, propõe um ensino voltado a “conhecer, refletir, vivenciar experiências estéticas, artísticas e culturais” (ARARANGUÁ, 2004), envolvendo a história da arte, a apreciação e o fazer artístico, na perspectiva da criação e da fruição. Para isso, necessita da organização de conteúdos, metodologia e avaliação.

A partir desse momento de discussão, a fim de reescrever a Proposta Curricular de Araranguá, refletiu-se sobre a questão “Para que ensinar Arte?” A resposta elencou alguns objetivos para o ensino desse componente curricular no município.

7.2 OBJETIVOS

Perceber, explorar e ressignificar o contexto cultural onde se vive, situando-se nele, “num círculo que se faz de idas e voltas na história” (EFLAND, 2005, apud PILLOTTO, 2008, p. 38), desenvolvendo o conhecimento sensível, a criticidade e a

criatividade, conhecimentos necessários para a construção da cidadania. É o que se propõe como significativo para o ensino da Arte.

Segundo Pillotto (2008, p. 38), “a arte no currículo é fundamental, pois possibilita um olhar mais amplo e complexo sobre o patrimônio cultural da humanidade; mais ainda, nos permite refletir sobre que sujeitos somos nós, construtores também desse patrimônio.”

Assim, pensa-se em um ensino da Arte que possa desenvolver uma visão mais ampla nas experiências artísticas, estéticas e culturais, e que “por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida.” (RICHTER, 2004 apud PILLOTTO, 2008, p. 38).

7.3 CONTEÚDOS

Os conteúdos gerais da disciplina, na Rede Municipal de Araranguá, deverão contemplar elementos e produções de artes visuais, música, dança e teatro, provenientes da diversidade da matriz cultural, potencializando a cultura/arte regional. Optou-se por não apresentar lista de conteúdos, possibilitando a flexibilização das linguagens com seus códigos específicos, evitando a linearidade e a cronologia, a partir de um ensino que concebe as múltiplas linguagens como essenciais para a formação estética dos sujeitos.

O professor deve partir da sua área/linguagem de formação, contemplando as diferentes linguagens ao longo dos anos/séries e/ou períodos (bimestres, trimestres, semestres...). Quanto à seleção de conteúdos, deve-se considerar o contexto em que a escola está inserida, bem como os conhecimentos significativos da disciplina, complexificando os métodos/objetivos a partir do avanço das séries/anos.

No entanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte (1998, p. 51), “os conteúdos de arte estão organizados de maneira que possam ser trabalhados ao longo do ensino fundamental” e estão descritos de forma a atender a todas as linguagens artísticas na perspectiva da Educação Estética, na experimentação, fruição e reflexão.

Dessa forma, propõem-se alguns conceitos essenciais para o ensino da Arte. Esses não são pontuados por ordem de relevância e podem ser trabalhados concomitantemente. Cada conceito envolve um conjunto de conteúdos específicos de cada linguagem, que o professor deve retomar a partir de sua formação, bibliografias e pesquisas disponíveis, bem como das novas concepções de ensino que surgem cotidianamente a partir da formação continuada.

7.4 CONCEITOS ESSENCIAIS

7.4.1 Artes Visuais

- Fundamentos da linguagem visual.
- Arte, sociedade e diversidade cultural.
- Produção artística: a poética do processo pessoal.
- Apreciação estética e leitura de imagem.
- História e teorias da arte.
- A arte como produção de sentido.

7.4.2 Dança

- Elementos do movimento.
- Criação.
- Apreciação estética.
- Contextualização.
- Relações em dança.

7.4.3 Música

- Áreas integradas.
- Criação e experimentação.
- Apreciação estética.
- Contextualização.

7.4.4 Teatro

- Elementos da linguagem teatral.
- Produção e criação.
- Apreciação estética.
- Contextualização.
- Teatro, sociedade e diversidade cultural.

7.5 METODOLOGIA

Após realizar um diagnóstico da turma, é possível propor pesquisas, problematizações artísticas, jogos individuais ou em grupo e contextualização histórica das produções artísticas da humanidade, interligando as diversas linguagens da Arte e utilizando os recursos das mídias e novas tecnologias. É imprescindível oportunizar, entre os alunos, o fazer artístico e a compreensão dos processos de criação dos diversos momentos da história da Arte, inclusive dos artistas contemporâneos, suas produções culturais e experiências estéticas.

Diante dessa proposição, faz-se necessária uma reflexão sobre o planejamento em Arte. O planejamento é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e é iniciado pela gestão da educação. A gestão precisa estar em consonância com as especificidades do currículo, considerando a ação pedagógica nos diferentes contextos do município.

Para realizar um planejamento, é necessário realizar um diagnóstico do contexto em que se irá atuar, conectando-o aos conceitos essenciais da disciplina previstos nos documentos norteadores.

A partir das leituras e diagnóstico do contexto sociocultural da Rede Municipal, entende-se que o planejamento em Arte deve ser um documento emancipatório, elaborado pelos diferentes segmentos (gestão, professores, alunos, pais) a partir de uma construção permanente e autoral. As ações previstas no planejamento deverão ter, como uma das referências norteadoras, a proposta curricular do município, visando a refletir sobre os objetivos, conteúdos, método e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Necessita-se de flexibilidade, dinamismo e movimento. Objetiva-se a qualificação do processo educacional, a

construção e reconstrução do conhecimento, a compreensão das diferentes relações sociais e a conexão com um ensino que “especialmente em suas expressões regionais se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do alunos.” (LDB nº. 9.394/96, art. 26, §2).

A avaliação, em Arte, é processual, sendo que, o trabalho é tomado como resultado do processo de trocas e articulações do aluno, o produto final deve ser visto como um índice possível desse processo, e não como único padrão de valoração do processo de aprendizagem. O contexto social em que o aluno está inserido e os critérios avaliativos descritos anteriormente, que contemplam as especificidades do ensino da Arte, bem como a legislação vigente, serão critérios norteadores para a valoração em arte.

08

ENSINO RELIGIOSO

1º ao 9º ano



8 ENSINO RELIGIOSO – 1º AO 9º ANO

A regulamentação da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas tem provocado discussões entre comunidade escolar, representantes religiosos e gestores públicos. As leis garantem aspectos importantes, porém, para muitos legisladores, elas deixam dúvidas ou até mesmo se contradizem. O fato é que se constitui desafio complexo à municipalidade e aos professores, pois abordar o tema em sala de aula não é tarefa simples.

O fenômeno religioso sempre fez parte da história da humanidade e é, portanto, uma modalidade da diversidade cultural. No Brasil, estão presentes diferentes formas de expressão religiosa, fruto da articulação entre as culturas das nossas origens. É nesse emaranhado complexo e carregado de significados que se forma a nossa realidade.

Segundo a concepção histórico-cultural na qual se fundamenta este documento, o homem é resultado do meio em que vive, e suas vivências concretas constituem uma determinada cultura. Por isso, cada grupo cultural tem suas especificidades, as quais precisam ser respeitadas. Cabe à educação escolar, em todas as modalidades e disciplinas do currículo, além de respeitar, formar para o respeito à pluralidade das manifestações culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais propõem a busca pela formação humana plena ao afirmar que:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. [...] Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 12).

A disciplina de Ensino Religioso, nos horários normais das escolas públicas, também constitui esse espaço de formação do cidadão, abrangendo todas as dimensões do ser humano. É fundamental promover o estar atento as diferentes formas em aparecem as religiões e o debate sobre a diversidade religiosa, para que sejam reconhecidos os valores que são comuns, entre as crenças que são distintas.

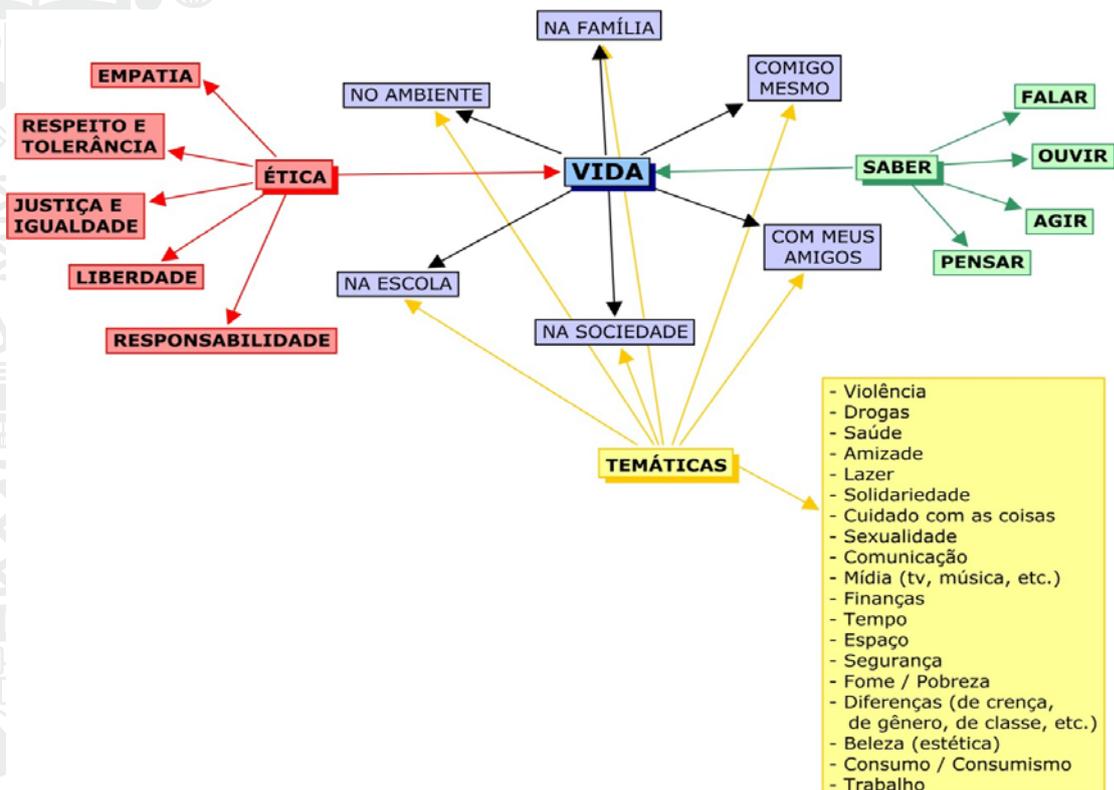
Deve-se, ainda, estabelecer o diálogo respeitoso entre os manifestantes das diversas crenças, a fim de que os sujeitos desenvolvam a tolerância e aceitação ao que é diferente, rompendo qualquer forma de preconceito. Conforme Constituição Federal, todo brasileiro tem direito à liberdade religiosa, o que garante direito a quem não tem culto algum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que o ensino religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão”, conforme a nova redação do art. 33:

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. (LDBEN, art. 33)

Baseado nessas considerações, o grupo de professores que discutiu o tema propõe o seguinte mapa conceitual, que servirá como parâmetro para a organização curricular da disciplina. Os temas propostos objetivam contemplar tanto as bases legais quanto as Diretrizes organizadas pelo FONAPER.

Figura 1: Mapa Conceitual



Fonte: Elaboração própria

Observando o mapa, é possível perceber que, no centro do processo, está a vida dos cidadãos, e que o objetivo final é construir uma vida melhor para todos.

A ética está para a vida. A ética da empatia, do respeito, da tolerância, da justiça e igualdade, da liberdade e da responsabilidade.

O saber está para a vida. O saber pensar, ouvir, falar e agir.

E, nas relações, a vida de cada um vai se estruturando. Permeado por temáticas da realidade, o ser humano se relaciona consigo mesmo, com sua família, com seus amigos, na escola, no ambiente e na sociedade.

A organização dos temas no quadro a seguir servirá para dar uma sequência metodológica, em ordem crescente de complexidade, conforme o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 59: Qualidade de vida

TEMAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Saúde – alimentação.	I	A	A	T	T	T	T	T	T
Saúde – movimento.	I	A	R				T	T	T
Saúde – lazer.	I	A	A	A	R	T			
Saúde – emoções.			I	A	A	T	T	T	T
Saúde – padrão de pensamentos.			I	A	A	T			
Trabalho – um mundo melhor.				I	A	R	C		
Educação financeira.			I	A	A	T	T	T	T
Consumo – necessidade/consumismo.			I	A	R	T	T	T	T
Fome/pobreza.					I	A	C		
Segurança.				I	A	T	C		
Comunicação interpessoal e midiática.			I	A	A	T	T	T	T
Respeito ao bem comum.	I	A	R	T	T	T			
Amizade.	I	A	R	T	C				
Solidariedade.	I	A	T	T	T	T			
Beleza/estética.	I	A	A	R	T	T			
Diferenças de cor, raça, gênero, posição social.	I	A	A	A	R	T	T		
Drogas.			I	A	A	A	R	T	T
Violência.			I	A	R	T	T	T	T
<i>Bullying</i> .	I	A	R	T	T				
Culturas e tradições religiosas.						I/T	T	T	T
Escrituras Sagradas.				I	T	T	T		
Teologias.									I
Relação com o outro.	I	A	A	R	T	T	T	T	T

Valores.	I	A	R	T	T	T	T	T	T
Limites.	I	T	T	T	T	T	T	C	

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

I: Introduzir - Fazer a introdução ao tema.

A: Aprofundar - Aumentar o nível de complexidade.

R: Retomar - Diversificar métodos.

C: Consolidar - Concluir o assunto.

T: Trabalhar - Dar continuidade ao estudo.

9 LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

As reflexões, resultantes do estudo desenvolvido pelos docentes da área de Língua Portuguesa, culminaram com a apresentação de conteúdos e sugestões metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Médio, objetivando envolver as três dimensões fundamentais do ensino de linguagem. Por conseguinte, convém definir algumas concepções de linguagem. Elegeu-se Geraldi (1984) para fundamentar essas concepções.

- **A linguagem é a expressão do pensamento:** esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Concebendo a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- **A linguagem é instrumento de comunicação:** esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, essa é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções e nos títulos, embora, em geral, seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- **A linguagem é uma forma de interação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala (GERALDI, 1984).

Pontuadas essas questões, adota-se, neste documento, a linguagem como meio de interação e entende-se que estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.

Assim, os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais organizam-se, por um lado, em prática de escuta e leitura de textos e prática de

textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo “uso”, que são aspectos que caracterizam o processo de interlocução; e, por outro, em prática de análise linguística, organizada no eixo “reflexão”, a ser desenvolvido sobre os aspectos do eixo “uso”, que se referem à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações interlocutivas, privilegiando alguns aspectos linguísticos que ampliem a competência discursiva do sujeito.

As atividades propostas devem considerar as especificidades de cada uma das práticas linguísticas (texto, gramática e redação) em função da articulação que estabelecem entre si. A seleção de textos oferece modelos para o aluno construir representações sobre o funcionamento linguístico, articulando-se à prática de produção de textos e à de análise. O texto produzido pelo educando identifica os recursos linguísticos dominados por ele e aqueles que precisa aprender, indicando quais os conteúdos a serem tematizados.

Nessa perspectiva, os conteúdos devem ser selecionados em função das necessidades e possibilidades do aluno a fim de permitir que este se aproprie dos instrumentos que ampliam suas habilidades. A seleção e a priorização devem considerar dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem.

9.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Quadro 60: 6º Ano

Eixos	Objetivos	Conteúdos
Oralidade (escuta/fala)	<p>Compreender as estruturas dos textos de narrativas de aventura.</p> <p>Identificar as estruturas do conto popular.</p> <p>Apresentar histórias em quadrinhos.</p> <p>Reconhecer o gênero textual: notícia.</p> <p>Despertar a imaginação por meio de relatos de viagem.</p> <p>Ler utilizando corretamente entonação e pontuação de textos em versos.</p> <p>Identificar a estrutura textual do artigo.</p> <p>Adquirir informações por meio da entrevista.</p> <p>Revisar os conteúdos cujo grau de dificuldade não foi alcançado.</p>	<p>Narrativas de aventuras, tanto brasileiras, quanto da Literatura Universal.</p> <p>Variedades regionais.</p> <p>Histórias em quadrinhos (gibis, almanaques, charges, livros, tiras, poemas).</p> <p>Contextualizar a estrutura do texto noticioso.</p> <p>Diferentes imagens de lugares.</p> <p>Texto em verso.</p> <p>Artigos expositivos e científicos.</p>

		Entrevista. Conteúdos de maior grau de dificuldade.
Produção escrita	<p>Construir pequenas narrativas de aventuras.</p> <p>Elaborar contos populares regionais.</p> <p>Elaborar histórias em quadrinhos contextualizando com a realidade.</p> <p>Criar um jornal, apresentando notícias da comunidade escolar.</p> <p>Planejar um passeio de campo.</p> <p>Elaborar uma produção textual relatando o passeio.</p> <p>Interpretar em outras linguagens.</p> <p>Conhecer as características principais da entrevista e sua estrutura textual.</p>	<p>As narrativas de aventura, contos populares.</p> <p>Histórias em quadrinhos.</p> <p>Jornais e revistas locais.</p> <p>Observações de tempo e localização dos fatos relatados.</p> <p>Diferentes poemas.</p> <p>Entrevistas.</p>
Leitura	<p>Ler fluentemente, fazendo a pontuação adequada.</p> <p>Reconhecer elementos da cultura regional.</p> <p>Identificar os diferentes tipos de linguagens para construção de sentido.</p> <p>Desenvolver o senso crítico.</p> <p>Observar e interpretar as imagens.</p> <p>Despertar o gosto pelo gênero poema.</p> <p>Divulgar conteúdos produzidos por meio de entrevistas.</p>	<p>Apresentação dos textos narrativos.</p> <p>Contos populares.</p> <p>Histórias em quadrinhos.</p> <p>Jornais e revistas locais.</p> <p>Agregar relatos de livros e filmes de viagens.</p> <p>Seleção de diversos poemas e autores.</p>
Análise linguística	<p>Identificar letras e fonemas nas palavras da Língua Portuguesa.</p> <p>Distinguir encontros consonantais dos dígrafos.</p> <p>Apresentar o substantivo e suas flexões.</p> <p>Separar sílabas, objetivando a translineação.</p> <p>Explicar o adjetivo e suas flexões.</p> <p>Orientar o uso de artigos e numerais.</p> <p>Salientar a importância da interjeição na entonação da leitura.</p> <p>Diferenciar acentuação tônica e gráfica.</p> <p>Utilizar as regras de acentuação gráfica.</p> <p>Identificar os pronomes pessoais, demonstrativos e de tratamento, percebendo sua função no contexto.</p> <p>Distinguir a acentuação de hiatos e ditongos.</p>	<p>Introdução a fonologia e estudo das letras e fonemas.</p> <p>Encontros consonantais e dígrafos.</p> <p>Substantivo e suas flexões.</p> <p>Separação silábica.</p> <p>Adjetivo e suas flexões.</p> <p>Identificar sílaba tônica e diferenciar acentuação das oxítonas e das proparoxítonas.</p> <p>Artigo e numeral, interjeição.</p> <p>Acentuação das paroxítonas.</p> <p>Diferentes tipos de pronomes pessoais, demonstrativos e de tratamento.</p> <p>Acentuação de hiatos e</p>

	<p>Observar o verbo no modo indicativo dentro do texto expositivo.</p> <p>Analisar o verbo no modo subjuntivo e suas formas nominais.</p> <p>Diferenciar o uso do “g” e “j” na ortografia.</p>	<p>ditongos.</p> <p>Verbos no modo indicativo.</p> <p>Verbos no modo subjuntivo e suas formas nominais.</p> <p>Emprego do “g” e do “j”.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria

Quadro 61: 7º Ano

Eixos	Objetivos	Conteúdos
<p>Oralidade (escuta e fala)</p>	<p>Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre a forma e o conteúdo, etc.</p> <p>Analisar textos verbais e não verbais.</p> <p>Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma.</p>	<p>Textos relacionados ao tema do herói: o herói mítico, o herói do cinema e dos quadrinhos e o herói de todo dia. Observando a tipologia e o gênero textuais - orais e escritos (possíveis de utilizar).</p>
<p>Produção escrita</p>	<p>Produzir textos nos vários gêneros em estudo.</p>	<p>Textos escritos em verso; poesia e poeta. O poema: as rimas, o ritmo e o poema-imagem.</p> <p>Declamação de poemas, observando a tipologia e o gênero textuais - orais e escritos.</p> <p>Textos relacionados aos temas amizade, alteridade, <i>bullying</i>. O texto de campanha comunitária, argumentação oral: a discussão em grupo.</p> <p>Elaboração de cartas do leitor e de reclamação, abordando o tema em estudo.</p> <p>Textos relacionados ao medo, ao terror e à aventura. A notícia e a entrevista como gêneros textuais narrativos.</p>

<p>Leitura</p>	<p>Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.</p> <p>Ampliar as habilidades de leitura de textos, não verbais e compará-los a textos de linguagem verbal.</p> <p>Debater temas propostos pelos textos, desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.</p>	<p>Textos em versos.</p> <p>Textos em prosa, privilegiando as narrativas.</p>
<p>Análise linguística</p>	<p>Conceituar e identificar o verbo.</p> <p>Reconhecer os três tempos verbais básicos.</p> <p>Observar certos aspectos da língua em relação ao uso dos verbos.</p> <p>Observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados ao verbo em situações concretas de interação verbal.</p> <p>Empregar corretamente as letras “g” e “j”.</p> <p>Apropriar-se das regras que orientam a acentuação de ditongos e hiato.</p> <p>Conhecer as particularidades do verbo em relação à estrutura, à regularidade/irregularidade e à formação do subjuntivo.</p> <p>Observar e apropriar-se de certos aspectos da língua em relação ao emprego dos tempos verbais.</p> <p>Identificar em textos a frase e a oração.</p> <p>Conhecer e observar os princípios de seleção e de combinação das palavras.</p> <p>Construir o conceito de sujeito e predicado e identificar o sujeito em diferentes situações textuais.</p> <p>Apropriar-se do conceito de preposição e reconhecer seu valor semântico.</p> <p>Apropriar-se do conceito de objeto direto e objeto indireto e reconhecer essas funções em textos.</p>	<p>Revisão dos conteúdos estudados no 6º Ano.</p> <p>O verbo: conjugações; a flexão dos verbos; flexão de número e pessoa. Flexão de modo. Flexão de tempo. Tempos verbais do indicativo. Paradigmas de conjugação verbal.</p> <p>A estrutura do verbo.</p> <p>Verbos regulares e irregulares.</p> <p>Principais verbos irregulares.</p> <p>Formas nominais do verbo.</p> <p>Locuções verbais.</p> <p>Tempos do subjuntivo.</p> <p>Verbos regulares e irregulares no subjuntivo.</p> <p>Acentuação dos ditongos e hiatos conforme a nova regra ortográfica.</p> <p>Emprego das letras “g” e “j”.</p> <p>Frase, oração e período.</p> <p>Sujeito e predicado.</p> <p>Tipos de sujeito.</p> <p>A preposição.</p> <p>Combinação e contração.</p> <p>Os valores semânticos das preposições.</p> <p>Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto.</p> <p>Acentuação: acento diferencial.</p> <p>Emprego de “há” ou “a”.</p> <p>Crase I (regras básicas).</p> <p>Revisão dos pronomes.</p> <p>Função dos pronomes pessoais.</p>

	<p>Conceituar e identificar o advérbio. Rever e revisar os pronomes. Empregar adequadamente os pronomes oblíquos na função de objeto direto e indireto.</p>	<p>Variações dos pronomes oblíquos “o” e “a” (lo, la, los, las, no, na, nos, nas). Pronomes retos e oblíquos. Advérbio. Emprego de “mal” ou “mau”. Emprego de “mas” ou “mais”.</p>
--	---	--

Fonte: Elaboração própria

Quadro 62: 8º Ano

Eixos	Objetivos	Conteúdos
<p>Oralidade (escuta e fala)</p>	<p>Identificar silhuetas de diferentes gêneros: contos de enigma, de terror, dramas, cartas de opinião, diário íntimo, redes sociais.</p>	<p>Apresentação da estrutura textual dos contos de enigma e de terror. Tipologia textual: a narrativa; gênero o conto. O diário íntimo e o diário virtual. A escrita no mundo real e no virtual (<i>Orkut</i>, <i>MSN</i>, <i>Facebook</i>, <i>e-mail</i>, <i>blog</i>). As novas ferramentas a serviço da comunicação dos adolescentes. O texto dramático. Estrutura e função. A estrutura do texto em verso. Artigo de opinião: estrutura e objetivos. Carta do leitor e debate aprofundando o gênero de opinião.</p>
<p>Produção escrita</p>	<p>Compreender e interpretar os gêneros textuais escritos em narrativas. Produzir textos nos diversos gêneros narrativos ficcionais. Elaborar artigos de opinião.</p>	<p>Narrativas de ficção: o conto de terror, o dramático, aventura. Os gêneros em verso: poemas. Artigos de opinião.</p>
<p>Leitura</p>	<p>Desenvolver estratégias de leitura: levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre a forma e o conteúdo, etc. Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças</p>	<p>Textos narrativos. Artigos de opinião. Cartas reivindicatórias.</p>

	<p>quanto às ideias e à forma.</p> <p>Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.</p> <p>Desenvolver habilidades de leitura de textos não verbais e compará-los a textos de linguagem verbal.</p> <p>Debater temas propostos pelos textos, desenvolvendo habilidades de expressão, opinião e argumentação orais.</p>	
<p>Análise linguística</p>	<p>Classificar os termos essenciais da oração.</p> <p>Reconhecer os termos integrantes e acessórios e sua função na estrutura oracional.</p> <p>Identificar o sentido denotativo e conotativo das palavras.</p> <p>Identificar as principais figuras de linguagem.</p> <p>Reconhecer a estrutura dos períodos compostos.</p> <p>Empregar corretamente as letras “c”, “ç”, “ss”, “e”, “i”, “o” e “u”.</p>	<p>Estrutura do período simples: o sujeito e o predicado; o verbo e seus complementos.</p> <p>Vozes verbais.</p> <p>Termos integrantes da oração: objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, agente da passiva.</p> <p>Concordância nominal (a função do adjetivo).</p> <p>Termos acessórios da oração: adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo.</p> <p>A conjunção como elemento coesivo e conectivo.</p> <p>A introdução ao estudo dos períodos compostos.</p> <p>Emprego da palavra “porque” e do hífen conforme o acordo ortográfico atual.</p> <p>O uso do “c”, “ç” ou “ss”, “e” ou “i”, “o” ou “u”.</p> <p>Denotação e conotação.</p>

Fonte: Elaboração própria

Quadro 63: 9º Ano

Eixos	Objetivos	Conteúdos
Oralidade (escuta e fala)	<p>Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre a forma e o conteúdo, etc.</p> <p>Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma.</p> <p>Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre entonação, pontuação, ênfase, etc.</p>	<p>O conto psicológico. Noção de tempo cronológico e tempo psicológico.</p> <p>O conto de amor e o conto social.</p> <p>A crônica esportiva e a reportagem.</p> <p>O artigo de divulgação científica e verbete de enciclopédia.</p> <p>Texto dramático e roteiro.</p> <p>O conto e a propaganda.</p> <p>Resenha crítica e propaganda.</p>
Produção escrita	<p>Produzir contos, observando o tempo psicológico e cronológico.</p> <p>Reconhecer e escrever crônicas esportivas e jornalísticas.</p> <p>Reconhecer os elementos dos artigos de divulgação científica.</p> <p>Elaborar propagandas e discutir a linguagem persuasiva nas mesmas.</p>	<p>Contos, crônicas, artigos de divulgação científica, propaganda, resenha crítica.</p>
Leitura	<p>Ler, compreender, interpretar e produzir textos nos vários gêneros textuais já estudados.</p>	<p>Gêneros textuais em prosa e verso.</p>
Análise linguística	<p>Rever e relembrar os termos essenciais da oração</p> <p>Conhecer e identificar os tipos de sujeito das orações.</p> <p>Observar o emprego dos sujeitos no registro coloquial da língua.</p> <p>Apropriar-se do conceito de predicado e reconhecer os diferentes tipos de predicado.</p> <p>Observar o uso das vozes verbais na linguagem publicitária.</p> <p>Reconhecer e identificar as conjunções e seus respectivos valores semânticos.</p> <p>Compreender e distinguir o período composto por coordenação e subordinação.</p> <p>Apropriar-se de estruturas sintáticas específicas que envolvam tanto o período simples quanto o período composto.</p>	<p>Revisão do período simples.</p> <p>O período composto por coordenação.</p> <p>As orações coordenadas sindéticas e assindéticas.</p> <p>Ortoépia e prosódia.</p> <p>As conjunções subordinativas: o período composto por subordinação.</p> <p>Emprego das letras “z”, “x” “ou” “ch”, “s” ou “z”.</p> <p>Concordância verbal e nominal.</p> <p>Regência verbal e nominal.</p> <p>Emprego do sinal indicativo da crase.</p> <p>Figuras de linguagem: metáfora, metonímia, hipérbole, antítese,</p>

	Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística da conjunção e do período composto na construção de textos. Identificar as principais figuras da linguagem.	personificação, ironia, aliteração, assonância, catacrese, sinestesia.
--	---	--

Fonte: Elaboração própria

9.2 SUGESTÕES METODOLÓGICAS

Sugerem-se, aqui, algumas metodologias que poderão ser desenvolvidas pelos docentes em suas aulas:

- A partir do poema “O vestido de Laura”, de Cecília Meireles, integrando a disciplina de Arte, costurar em TNT um vestido, conforme o descrito pela autora. Cada aluno, com sua indumentária, deverá declamar o poema.
- A linha do tempo dos vestidos femininos para crianças.
- Elaboração de um informativo da escola, publicando os textos de opinião produzidos durante o semestre.
- Elaboração do jornal falado escolar.
- Recital de poemas na escola.
- Festival de dramatização
- Concurso de crônicas.

10 MATEMÁTICA – 6º AO 9º ANO

A apropriação da Matemática pelo aluno não pode se limitar ao conhecimento formal de definições, de resultados, de técnicas e de demonstrações: é indispensável que os conhecimentos tenham significado para ele, a partir do que lhe é colocado, e que saiba mobilizá-los para resolver problemas (PIRES, 2000).

Ao pensar numa proposta pedagógica para o município de Araranguá, deve-se considerar quais conceitos matemáticos pretende-se que os alunos construam durante sua vida escolar. No ensino da Matemática, é importante a contextualização dos conteúdos, e, para isso, torna-se essencial que o professor conheça a realidade na qual a escola está inserida, quais grupos a frequentam, os costumes e valores da comunidade.

Aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, capacitando-o para compreender e interpretar situações, para se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões e generalizar, além de para muitas outras ações necessárias à sua formação (PCN+, 1997, p. 111).

Por muito tempo, até segunda metade do século XX, a abordagem dos conteúdos matemáticos desconsiderou o contexto dos alunos. O que se destacava em sala de aula era o ensino da Álgebra, o treino e a memorização de conteúdos em detrimento de atividades criativas.

Atualmente, o ensino da Matemática identifica-se com a construção e reconstrução de conceitos, e essa concepção procura materializar, no currículo das escolas, um caminho alternativo às propostas que se pautam num ensino marcado pela repetição de processos e algoritmos.

Acrescenta Pires,(2000, p. 50) que a preocupação excessiva com o treino de habilidades, com a mecanização de algoritmos, com a memorização de regras e esquemas de resolução de problemas, com a repetição e imitação, dificultam uma aprendizagem que se dê, inicialmente, pela compreensão de conceitos e de propriedades, pela exploração de situações-problema nas quais o aluno é levado a

exercitar sua criatividade e a sua intuição, experiências vividas e levantar suas próprias hipóteses.

A construção do conhecimento matemático, desde a antiguidade, surgiu como resposta a perguntas provenientes das necessidades da vida cotidiana, nas atividades de contar, calcular, medir e organizar o espaço e as formas. Em consequência disso, generalizou-se a ideia de que a Matemática é a ciência da quantidade e do espaço.

Nas diretrizes curriculares, a Matemática está organizada em cinco áreas de conhecimento: Álgebra, Geometria, Medidas, Números e o Tratamento de Informação. A Matemática é um importante componente na construção da cidadania, à medida que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. Nesse sentido, o conhecimento matemático apresenta dupla função, a de desenvolver capacidades e atitudes e a de levar o aluno a desenvolver diferentes formas de resolução de problemas. Assim, a Matemática busca estabelecer conexões com as demais disciplinas, ampliando a oportunidade dos alunos para compreender e utilizar conceitos, proporcionando um contato mais prático e mais próximo da realidade.

Para dar conta da diversidade com que os conceitos matemáticos devem ser abordados em sala de aula, estes deverão ser pautados em diferentes alternativas didáticas, fundamentadas nas tendências em educação matemática. Entre as atividades que poderão ser desenvolvidas, destacam-se: aula expositiva e dialogada, projetos interdisciplinares aliando-se a problematização do conteúdo, a contextualização, os recursos da informática, os jogos didáticos, a história da Matemática, gincanas matemáticas, visitas organizadas, entre outros. Os recursos materiais de ensino que podem ser utilizados nas aulas de matemática são: jogos, oficinas e construção de maquetes, figuras geométricas e gráficos.

No município de Araranguá, a Matemática será desenvolvida com o objetivo de estimular as habilidades de contar, medir, calcular, estabelecer relações proporcionais, interpretar gráficos e tabelas e resolver problemas de matemática financeira, a fim de desenvolver autonomia, estabelecendo estratégias de resolução de problemas adaptadas às mais diversas situações.

Os conteúdos poderão ser organizados nas cinco áreas referidas anteriormente, e sua distribuição deve facilitar o arranjo das aulas. Apresenta-se, a seguir, cada uma dessas áreas com seus respectivos objetivos:

Quadro 64: Áreas e objetivos

ÁREAS	OBJETIVOS
ENSINO DA GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos da Geometria: ponto, reta, plano, ângulos. • Reconhecer as formas geométricas planas e espaciais. • Identificar as posições entre retas. • Localizar pontos no plano cartesiano.
ENSINO DAS MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e transformar os sistemas de medidas de comprimento, superfície, volume, massa, tempo, ângulos. • Resolver problemas envolvendo os sistemas de medidas no contexto do aluno. • Estabelecer as relações entre as medidas dos lados e ângulos de um triângulo retângulo e triângulo qualquer.
ENSINO DOS NÚMEROS	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a história do surgimento dos diferentes campos numéricos (naturais, inteiros, racionais, irracionais, reais e complexos) com as necessidades de cada povo. • Interpretar e construir escritas numéricas relacionando aos sistemas de numeração. • Realizar as operações matemáticas nos diferentes campos numéricos (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação).
ENSINO DA ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir enunciados de problemas em expressões algébricas. • Reconhecer que as representações algébricas permitem expressar generalizações sobre propriedades das operações aritméticas. • Identificar o significado das letras em operações matemáticas. • Representar informações contidas em tabelas e gráficos em linguagem algébrica e vice-versa. • Resolver equações e sistemas de equações. • Utilizar os conhecimentos sobre as operações numéricas e suas propriedades para construir estratégias de cálculo algébrico.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar, organizar e analisar informações e construir e interpretar tabelas e gráficos, tendo como base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas. • Calcular média aritmética, mediana e moda.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 65: 6º ANO

ÁREA DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS PROPOSTOS
CAMPO NUMÉRICO	<p>1 - Numeração e Sistema de Numeração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve história dos sistemas de numeração hindu-arábico, egípcio e romano. • Sistema de numeração decimal. • Base de um sistema de numeração. • Sistema decimal posicional. • Lendo e escrevendo no sistema de numeração decimal. • Sistema de numeração binária. <p>2 - Conjuntos dos Números Naturais</p> <p>Operações com Números Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição, subtração, multiplicação, divisão e suas propriedades. • Potenciação e radiciação. • Expressões numéricas. <p>3 - Múltiplos e divisores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção e critérios de divisibilidade. • Múltiplos e divisores. • Números primos e seu reconhecimento. • Decomposição em fatores primos. • Maior divisor comum. • Menor múltiplo comum. <p>4 - Conjuntos dos Números Racionais Absolutos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representação dos Números Racionais (leitura e escrita). • Frações equivalentes e simplificação de frações. • Redução do mesmo denominador. • Comparação de Números Racionais. • Operações com Números Racionais: adição e subtração, multiplicação e divisão de números racionais absolutos. • Potenciação e radiciação de Números Racionais Absolutos. • Expressões numéricas envolvendo números fracionários. • Resolução de problemas envolvendo números decimais.
CAMPO ALGÉBRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de problemas com Números Naturais e Racionais, utilizando-se do termo desconhecido.
MEDIDAS	<p>Sistema Decimal de Medida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas de comprimento, superfície, massa, tempo e volume.

GEOMETRIA	Elementos da Geometria <ul style="list-style-type: none"> • Ponto, reta e plano. • Figuras geométricas (polígonos).
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Construção, leitura e interpretação de tabelas e gráficos.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 66: 7º ANO

ÁREA DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS PROPOSTOS
CAMPO NUMÉRICO	<p>Numeração e Sistema de Numeração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos conjuntos dos Números Naturais e Racionais Absolutos. <p>Conjunto dos Números Inteiros Relativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registros históricos. • Números positivos e negativos. • Conjunto dos números inteiros e subconjuntos de Z. • A reta numérica. • Módulo de um número inteiro. • Números opostos ou simétricos. • Comparação dos números inteiros. <p>Operações com Números Inteiros Relativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição e subtração de Números Inteiros e propriedade. • Multiplicação de Números Inteiros Relativos. • Divisão de Números Inteiros Relativos e expressões numéricas. • Potenciação e radiciação de Números Inteiros. • Expressões numéricas. <p>Conjunto dos Números Racionais Relativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números Racionais Positivos e Negativos. • Valor absoluto e valor relativo de Números Racionais Relativos. • Reta numérica e representação dos Números Racionais Relativos. <p>Operações com Números Racionais Relativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição, subtração, multiplicação e divisão de Números Racionais Relativos. • Potenciação em Q: expoente natural e expoente inteiro negativo, propriedades.
CAMPO ALGÉBRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões algébricas. • Igualdades especiais e as fórmulas matemáticas. • Equações do 1º grau - conjunto universo e conjunto verdade. • Equações equivalentes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas envolvendo equações do 1º com uma incógnita. • Desigualdade. • Inequações. • Propriedades e princípios de equivalência. • Resolução de inequação. • Razão e proporção: estudo e aplicações. • Razão entre dois números e entre grandezas de mesma espécie. • Algumas razões especiais. • Regra de Três. • Números direta e inversamente proporcionais. • Grandezas direta e inversamente proporcionais. • Regra de três simples e regra de três composta.
MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Noções do Sistema Internacional de Medidas: temperatura, superfície e volume.
GEOMETRIA	<p>Ângulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos e operações com ângulos. • Sólidos geométricos: elementos. • Sólidos especiais – paralelepípedo, cubo, pirâmide e cilindro.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Construção, leitura e interpretação de tabelas e gráficos.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 67: 8º ANO

ÁREA DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS PROPOSTOS
CAMPO NUMÉRICO	<p>Numeração e Sistema de Numeração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Breve retomada dos conjuntos N, Z, Q. <p>Conjuntos dos Números Reais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registros históricos. • Raiz quadrada exata de um Número Racional. • Números quadrados perfeitos. • Como verificar se um número é quadrado perfeito. • Raiz quadrada aproximada. • Números Racionais e sua representação decimal. • Números Irracionais. • Os Números Reais. • A reta real. • Operações com Números Reais.
CAMPO ALGÉBRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Razões escritas na forma percentual. • Cálculo de porcentagem. • Proporção: porcentagem fundamental e outras propriedades. • Porcentagem e juro simples.

	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas com porcentagem. • Resolução de problemas com juros simples. • Sistemas e problemas do 1º grau envolvendo duas equações e duas incógnitas. • Introdução ao cálculo algébrico. • Expressões literais. • Cálculo do valor numérico. • Cálculo algébrico. • Monômios: grau/semelhança/operações. • Polinômios: grau/redução/operações. • Múltiplos e divisores de expressões algébricas. • Frações algébricas. • Operações com frações algébricas. • Adição e subtração de frações algébricas. • Multiplicação de frações algébricas. • Divisão de frações algébricas. • Potenciação de frações algébricas. • Os Produtos Notáveis. • Fatoração.
MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Médias de superfície e comprimento (círculo e circunferência).
GEOMETRIA	<p>Ângulos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ângulos consecutivos e adjacentes. • Bissetriz. • Ângulos complementares e suplementares e ângulos opostos pelo vértice. • Ângulos formados por duas retas e uma transversal. • Ângulos opostos pelo vértice. • Adjacentes e suplementares. • Correspondentes. • Alternos. • Colaterais. <p>Triângulo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos. • Relação entre as medidas dos ângulos internos de um triângulo. • Classificação quanto ao lado e quanto aos ângulos. • Condição de existência. • Relação de medida. • Altura, mediana e bissetriz. • Casos de congruência. • Área e perímetro. <p>Quadrilátero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos. • Relação entre as medidas dos ângulos do quadrilátero.

	<ul style="list-style-type: none"> • Quadriláteros Especiais. • Área e perímetro.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Construção, leitura e interpretação de tabelas e gráficos.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 68: 9º ANO

ÁREA DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS PROPOSTOS
CAMPO NUMÉRICO	<p>Revisão do conjunto R.</p> <p>Estudo das potências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciação de um Número Real com expoente natural e suas propriedades. • Expoente zero. • Potência de um Número Real com expoente inteiro negativo e suas propriedades. • Transformação e simplificação de uma expressão (notação científica). <p>Operações com radicais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raiz enésima de um Número Real. • Potência com expoente racional. • Propriedades das potências com expoente racional. • Radical aritmético e suas propriedades. • Simplificação de radicais. • Introdução de um fator externo no radicando; • Adição e subtração de radicais. • Multiplicação e divisão de radicais. • Potenciação. • Racionalização de denominadores.
CAMPO ALGÉBRICO	<p>Equação do 2º Grau</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equações do 2º grau completas e incompletas. • Forma reduzida da equação do 2º grau. • Processo resolutivo da equação do 2º grau. • Raízes da equação do 2º grau. • Sistemas de equações do 2º grau. • Resolução de problemas do 2º grau. • Noção de função. • Representação gráfica de uma função do 1º grau e 2º grau.
MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de volume.
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Teorema de Tales. • Semelhança de triângulos. • Relações métricas e trigonométricas no triângulo retângulo.

	<p>Quadriláteros</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos.• Paralelogramos.• Trapézios.• Áreas e perímetros. <p>Circunferência e círculo</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos.• Círculo.• Posições de uma reta e uma circunferência.• Posições relativas de duas circunferências.• Área do círculo.
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Construção, leitura e interpretação de tabelas e gráficos.

Fonte: Elaboração própria

11 CIÊNCIAS – 6º AO 9º ANO

O ensino de ciências constitui-se um processo de alfabetização científica e tecnológica que permitirá ao aluno, cada vez mais, estabelecer conexões com os fenômenos naturais, socioculturais e, em consequência, realizar uma leitura e uma interpretação mais elaborada da natureza e da sociedade (PC, 1998, p. 122).

A ciência, no decorrer de sua história, representou a vontade do homem de dominar e entender a natureza e a si próprio. Tal vontade proporcionou os avanços tecnológicos que marcaram as mudanças nos padrões sociais e culturais das sociedades.

Desde os primórdios, o ser humano busca explicações para o mundo, seus fenômenos naturais e tenta encontrar meios de melhor adaptar-se a vida na Terra. O domínio do fogo, a invenção da roda, a manipulação genética, as descobertas espaciais, tudo é resultado das indagações do homem diante de sua realidade. (“REVISTA NOVA ESCOLA”, 2001, p.).

Num primeiro momento, para resolver seus problemas, o homem recorria aos deuses e aos espíritos. Por volta do século VI a.C, surgem ideias contrárias a esse pensamento, o “episteme”, propondo que o pensamento humano é capaz de resolver problemas propostos sem interferência de divindades. Para que essas ideias fossem possíveis, foi preciso considerar a natureza imutável e eterna. A palavra natureza (*physis*) denota algo constantemente mutável, mas que tem aspectos imutáveis. Tais conhecimentos proporcionaram o desenvolvimento da ciência, embora apresentando concepções diferentes.

Somente a partir do século XVI, percebeu-se a necessidade de um “guia” para se estudar tais fenômenos, pois enganos pessoais e ambientais poderiam falsificar as conclusões. Surge, então, a ideia do método, sendo definido como “um conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração de verdade.” (HENNIG, 1994, p. 76.).

Com o surgimento dos métodos de estudo, surge também a ciência atual a partir de Galileu. Após as ideias de Galileu, surgem as de Isaac Newton, concebendo que o espaço obedece as leis da Geometria. Por último, marcando o início das ciências atuais, no final do século XIX e início do século XX, nasce a teoria

da relatividade, propondo que esta depende do ponto de vista de quem observa e de quem está sendo observado.

Hoje, a ciência moderna pode ser caracterizada como “um saber teórico, metódico, verificável, inquestionável, relativo, que não se preocupa com as essências íntimas das coisas, restringindo-se aos seus aspectos determinantes e mensuráveis.” (HENNIG, 1994, p. 79).

Assim, a ciência constituiu-se como um elemento da cultura que “é uma atividade essencialmente humana. Ela resulta do trabalho do homem, do seu esforço criador e recriador [...] considerar a ciência como atividade humana não significa compreendê-la como um conhecimento superior ou dissociado dos outros, mas, sim, integrante de um todo, cujo objetivo é a compreensão do homem no mundo.” (PRETTO, 1995, p. 19).

O ensino de Ciências possui um caráter interdisciplinar e relaciona-se com outras áreas de conhecimento. Além dessa articulação, o professor necessita estar atento ao universo cultural dos alunos, de modo a contemplar seu conhecimento prévio, realizar uma abordagem contextualizada, trazendo para a sala de aula elementos do cotidiano, e refletir como a natureza e seus fenômenos se manifestam no dia a dia.

Um dos objetivos do ensino de Ciências nas escolas da Rede Municipal está relacionado à compreensão da natureza como um todo. O aluno será instigado a conhecer os benefícios e recursos existentes e a usufruí-los com responsabilidade, uma vez que o ser humano é o único ser que modifica o meio biótico e abiótico. Nesse sentido, torna-se imperativo que os alunos desenvolvam a capacidade de observar, analisar, pesquisar, conjecturar, respeitar, interpretar os fenômenos da natureza e entender-se como parte integrante e participativa desse todo, percebendo o mundo como movimento dinâmico que precisa ser preservado.

11.1 OBJETIVOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS – 6º AO 9º ANO

Quadro 69: Objetivos do ensino de ciências – 6º ao 9º ano

6º ANO

- Valorizar a vida e sua diversidade e conservação do meio ambiente.
- Reconhecer os componentes e organização dos ecossistemas.
- Reconhecer a dinâmica das formas de vida no meio biótico e abiótico.
- Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental, relacionando

<p>informações sobre a interferência do ser humano e a dinâmica das cadeias alimentares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a água como um recurso indispensável à vida e compreender sua distribuição no planeta. • Classificar a água de acordo com seus componentes. • Reconhecer a existência e as propriedades do ar. • Compreender os processos de formação, diferenciando seus tipos. • Identificar as doenças transmitidas por meio da água, ar e solo. • Conhecer a diversidade das plantas, suas partes e funções. • Reconhecer a importância das plantas na Medicina e alimentação.
7º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a diversidade e classificação dos reinos <i>animalia</i>, <i>monera</i>, <i>fungi</i> e <i>protozoa</i>. • Enumerar as principais doenças causadas ou transmitidas por animais, bactérias, fungos e protozoários entre os seres vivos. • Reconhecer diferentes papéis dos micro-organismos na Medicina e alimentação.
8º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o corpo humano e a sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e a promoção de saúde das comunidades. • Conhecer a anatomia e fisiologia dos sistemas que compõem o corpo humano. • Identificar e localizar os órgãos do corpo e suas funções, estabelecendo relações entre os sistemas. • Compreender as diferentes dimensões da reprodução humana e os métodos anticoncepcionais, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada.
9º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes teorias que explicam a constituição da matéria. • Conhecer a matéria e suas propriedades físicas e químicas.

Fonte: Elaboração própria

11.2 PROPOSTA DE CONTEÚDOS

Quadro 70: 6º ANO

<ul style="list-style-type: none"> • O meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos constituinte do meio ambiente.
A biosfera	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes bióticos e abióticos.
Os componentes abióticos	<ul style="list-style-type: none"> • A atmosfera. • Camadas. • Composição do ar atmosférico. • Poluição e doenças transmitidas pelo ar atmosférico.

<p>A hidrosfera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A água. • Composição da água. • Estados físicos da água. • Poluição e doenças transmitidas pela água.
<p>A litosfera</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O solo. • Composição e classificação do solo. • Poluição e doenças transmitidas pelo solo.
<p>O meio biótico Os seres vivos e sua diversidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O equilíbrio ecológico.
<p>Relação entre os seres vivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações harmônicas. • Relações desarmônicas.
<p>Os seres vivos e sua diversidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade em formas, tamanhos, funções.
<p>Características dos seres vivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças entre seres vivos e seres brutos. • Organização celular (animal e vegetal). • Ciclo vital. • Reprodução. • Respiração. • Reação a estímulos.
<p>A evolução dos seres vivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A origem da vida. • Teoria da criação especial x teoria da evolução.
<p>Classificação dos seres vivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se classificam os seres vivos. • Taxinomia. • Nomenclatura dos seres vivos. • Os cinco reinos da natureza.
<p>O reino <i>plantae</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os grupos de vegetais. • Características gerais dos grandes grupos de vegetais. • Importância dos grandes grupos de vegetais. • Órgãos dos vegetais (raiz, caule, folha, flor, frutos e semente). • Os vegetais e a saúde humana. • Importância dos vegetais no equilíbrio dos ecossistemas. • Novas técnicas de cultivo de plantas.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 71: 7º ANO

CONTEÚDOS PROPOSTOS

O reino <i>monera</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Representantes. • Características das cianofíceas e bactérias. • Tipos. • Reprodução. • Importância. • Doenças causadas por bactérias.
O reino <i>fungi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • As características dos fungos. • Representantes dos fungos. • As doenças por eles provocadas. • Importância dos fungos.
O reino <i>protozoa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Representantes. • Características. • Diversidade de protozoários. • Grupos de protozoários. • Doenças causadas por protozoários.
O reino <i>animalia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Classificação do reino <i>animalia</i>, importância e prejuízos causados ao homem a aos demais seres vivos.
Classificação dos animais Poríferos	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Celenterados	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Platelmintos	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Nematelmintos	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes. • Classes. • Ciclo reprodutivo.
Anelídeos	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Exemplos. • Classes.
Moluscos	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes. • Classes.
Artrópodes	<ul style="list-style-type: none"> • Características gerais. • Classes com suas características específicas, exemplos e importância.
Equinodermos	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Peixes	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Anfíbios	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.

Répteis	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Aves	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Mamíferos	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Principais representantes.
Os vírus	<ul style="list-style-type: none"> • Características. • Controvérsias existentes em relação à sua identidade. • Doenças provocadas por vírus.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 72: 8º ANO

CONTEÚDOS PROPOSTOS

Introdução do estudo do ser humano	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de organização do ser humano.
Os níveis de organização do corpo humano	
Citologia e histologia	<ul style="list-style-type: none"> • A organização da célula. • Multiplicação celular. • Os tecidos constituintes do corpo humano.
As funções do corpo humano	<ul style="list-style-type: none"> • Função de relação. • Função de nutrição. • Função de reprodução. • Função de coordenação
A reprodução humana	<ul style="list-style-type: none"> • A adolescência e suas consequências. • Aparelho reprodutor masculino. • Aparelho reprodutor feminino. • O controle da natalidade. • Doenças sexualmente transmissíveis.
Os alimentos e a atividade do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Funções do alimento. • Composição dos alimentos. • Vitaminas. • Sais minerais e água. • Metabolismo. • Conteúdo calórico dos alimentos. • A digestão. • Caminho do alimento. • Carboidratos, proteínas, lipídios e açúcares (transformações). • Os dentes. • Distúrbios do tubo digestivo.

A respiração	<ul style="list-style-type: none"> • Reação química da queima da glicose. • Composição do ar inspirado e expirado. • O caminho do ar. • Os pulmões. • Trocas de gasosas. • Doenças respiratórias.
A circulação	<ul style="list-style-type: none"> • Pequena circulação. • Grande circulação. • Vasos sanguíneos. • O coração. • Sístole e diástole. • Pressão arterial. • Circulação e saúde. • O sangue e suas funções. • Composição sanguínea. • Proteção contra infecções. • Doenças do sangue. • Grupos sanguíneos.
A excreção	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios produtos da excreção. • O sistema urinário. • O suor. • Constituição da pele.
A locomoção O esqueleto humano	<ul style="list-style-type: none"> • Funções. • Composição dos ossos. • Tipos de ossos. • As articulações.
Os músculos O sistema nervoso	<ul style="list-style-type: none"> • A coordenação dentro do organismo. • Neurônios.
Os sentidos	<ul style="list-style-type: none"> • A visão. • A audição. • A gustação e a olfação. • A pele.
O sistema glandular	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de glândulas e funções.
Cuidados com o corpo humano Os alimentos e a saúde do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos industrializados. • Aditivos químicos. • Conservação dos alimentos.

Fonte: Elaboração própria

Quadro 73: 9º ANO

CONTEÚDOS PROPOSTOS

A Química e meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • A Química no cotidiano. • Os principais conceitos da Química.
A matéria e suas propriedades	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos gerais. • Constituição da matéria.

	<ul style="list-style-type: none"> • Propriedades. • Estados físicos. • Mudanças de estados físicos. • Misturas e combinações. • Tipos de misturas. • Substâncias puras simples. • Substâncias puras e compostas. • Processos de separação de substâncias.
Noções das leis químicas	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Lavoisier. • Lei de Proust.
O átomo	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura atômica. • Números atômicos. • Número de massa. • Massa atômica. • Arranjo dos elétrons. • Distribuição eletrônica (níveis e subníveis). • Elementos químicos. • Conceito de elementos químicos. • Símbolos dos elementos. • Isotopia, isobaria e isotonia. • Classificação dos elementos químicos. • Tabela periódica.
Ligações químicas	<ul style="list-style-type: none"> • Equações químicas.
Reações químicas	
Funções químicas	<ul style="list-style-type: none"> • Ácidos. • Base. • Sal. • Óxido.
Aplicação dos elementos químicos no dia a dia O perigo dos produtos químicos tóxicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da física.
Estudo da física	
Medidas e unidades do Si Cinemática	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo do movimento e suas representações. • Referencial, movimento e repouso, móvel, trajetória, deslocamento, aceleração. • Problemas que envolvem conceitos de cinemática.
Estática	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao estudo das forças. • Resolução de problemas.
Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Newton.

	<ul style="list-style-type: none">• Atrito, trabalho, energia, potência.
Estudo das máquinas	<ul style="list-style-type: none">• Conceitos, tipos, elementos, problemas, aplicações.
Temperatura, calor	<ul style="list-style-type: none">• Tipos de termômetros e escalas termométricas.• Efeitos de temperatura.• Formas de propagação de calor.
Som e ondas sonoras	<ul style="list-style-type: none">• Definição e elementos.
Energia luminosa e óptica	<ul style="list-style-type: none">• Conceito de luz e fontes.• Tipos de corpos/relação e luz.• Reflexão, refração, difusão...
Magnetismo	<ul style="list-style-type: none">• Tipos de ímãs, polos, campo magnético, bússola.• Imantação.

Fonte: Elaboração própria

12 HISTÓRIA – 6º AO 9º ANO

12.1 A HISTÓRIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

É no caráter dialógico de partilha e de constantes recriações que reside a grande riqueza da atividade pedagógica. Embora prazerosa, a tarefa do educador por vezes é árdua, carregada de incertezas e limitações, exigindo uma abertura ao outro e aos seus questionamentos. Essa especificidade do educar, caracterizada com construção permanente dos saberes, relaciona-se com os próprios sentidos do “fazer história”, como ato contínuo de reelaboração.

Nesse contexto, **é importante que a proposta pedagógica voltada para o ensino de História, enfatize discussões relativas aos valores democráticos como os da cidadania, respeito às diferenças, respeito e garantias das liberdades individuais, promoção da igualdade de condições socioculturais e do pensamento autônomo, crítico e libertário.** (grifo do grupo de professores de História).

O objetivo deste projeto pedagógico é auxiliar a prática escolar a tornar-se lugar privilegiado não apenas de aplicação de um conjunto de saberes, mas de uma série de atos de criação, os quais, em movimento, possam criar um novo produto ampliado e adequado à realidade de cada escola. Assim, em cada atividade e/ou projeto proposto e executado, o desejo é que o processo e as realizações dos alunos nele envolvidos tornem-se de fato o conteúdo pedagógico mais importante e rico para o aprendizado.

A interação que se objetiva despertar nos alunos é de construção e reelaboração do “fazer histórico”. É necessário reconhecer os alunos como sujeitos inscritos no processo histórico, imbuídos de memória e cultura. Como tal, eles desenvolvem conhecimentos prévios sobre o mundo, formando-se sujeitos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e capazes de intervir e realizar transformações.

A opção é pela viabilização de uma proposta curricular que contribua efetivamente para a construção e apropriação do conhecimento pelos alunos e para a percepção de que as narrativas historiográficas não são dados acabados, inquestionáveis, definitivos, universais e objetivos. Ressalta o historiador Holien Gonçalves Bezerra (2003, p. 37)

Ciente de que o conhecimento histórico é provisório, o aluno terá condições de exercitar-se nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informação, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de aplicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos. Dada a complexidade do objeto de conhecimento, é imprescindível que seja incentivada a prática interdisciplinar.

Assim, estimula-se uma reflexão contínua da historicidade de conceitos envolvidos no fazer e no pensar historiográfico, nos temas transversais e interdisciplinares: temporalidades, sujeitos históricos, representações culturais, cidadania, direitos humanos, patrimônio histórico, poderes políticos, questões ambientais e outros. Nesse contexto, a função do/a educador(a) é essencial.

A prática pedagógica escolar em História não pode ser conhecida somente pela análise do conteúdo que é trabalhado com os alunos, mas também pela forma de ensiná-lo, que está diretamente ligada à concepção que o professor tem de História e, certamente, reflete uma concepção de mundo adquirida no seu processo de formação pessoal e, principalmente, acadêmica e profissional, sendo facilmente visualizada no seu dia a dia como professor e educador.

É preciso saber que a disciplina História, como produção humana, não tem uma abordagem unificada, sendo necessário conhecer, pelo menos, algumas formas diferentes de trabalhá-la.

12.2 A CONCEPÇÃO POSITIVA

A concepção positivista da História, apesar de ter sido forte no final do século XIX e na primeira metade do século XX, continua presente no ambiente escolar de Ensino Fundamental até hoje. Para o Positivismo, sujeito e objeto não se misturam, sendo este mais importante do que aquele; o sujeito só pode falar o que o objeto diz, não havendo possibilidade de envolvimento e comprometimento entre o pesquisador (ou estudioso) e aquilo que é pesquisado (ou estudado). O conhecimento adquirido por todos, a respeito de um fato, é praticamente o mesmo e, portanto, descomprometido. Na sala de aula, essa concepção se revela basicamente no formato de aula expositiva em que o aluno é o espectador, cabendo a ele ouvir,

admirar, perguntar o que não entendeu (as dúvidas referem-se a fatos e conceitos), compreender o tema ensinado e reproduzi-lo semelhantemente na prova.

O conteúdo histórico é apresentado em forma de fatos prontos e acabados (muitas vezes dentro de um tema maior), sobre os quais não se permitem reflexões, interpretações ou contradições. Ele é apresentado de forma categórica e, muitas vezes, dogmática. O que está subjacente nessa concepção é a tese de que a História é uma ciência e que o ensinado aos alunos já foi cientificamente comprovado pelos historiadores, cabendo aos estudantes simplesmente compreendê-lo.

Na prática pedagógica atual, é possível também verificar uma outra concepção que se opõe radicalmente ao Positivismo: a que defende a identidade entre objeto e sujeito, na qual este passa a ter um papel mais ativo e mais importante e é visto como criador da realidade. Essa concepção é a História Social/Nova História.

12.3 HISTÓRIA SOCIAL/NOVA HISTÓRIA

Foi no século XX que surgiram as maiores inovações nas metodologias da História, oferecendo novas formas de escrever os resultados das pesquisas. Uma releitura da História Geral, que havia sido produzida até então, permitiu a apresentação de novos personagens e novas conjunturas para a História. Os diferentes gêneros surgidos na historiografia permitiram tratar de temas já conhecidos com olhares e propostas diferenciadas, revelando novas realidades.

A **História Social** é mais um gênero que ganhou muita notoriedade e espaço entre os historiadores. A tradicional História Geral costumava tomar os acontecimentos como de longa duração, partindo das classes dominantes e considerando suas rupturas apenas em grandes eventos.

A **História Social** aborda objetos de pesquisa que são alheios ao mundo das elites; ela parte das classes menos favorecidas na sociedade. Esse novo modo de focar a História revelou amplos laços sociais e concedeu o papel de protagonistas da História também para classes inferiores.

Esse gênero ganhou força com a terceira geração da **Escola dos Annales**, especialmente através do historiador **Edward Palmer Thompson**, o qual é

considerado o maior historiador inglês do século XX. Thompson integrou uma corrente comprometida com a “história vista de baixo”, cujo trabalho empenhava-se em abordar camponeses, operários, escravos, pessoas comuns ou menos favorecidas da sociedade para revelar maior riqueza das relações sociais.

A História Social ganhou muito espaço na historiografia e mostrou-se competente na capacidade de enriquecer os detalhes do passado. Faz uso de fontes diversificadas, considerando não apenas documentos governamentais oficiais, mas todo tipo de registro humano de um grupo ou uma comunidade.

Essa Nova História teve seu surgimento a partir de debates entre várias vertentes das ciências sociais, tais como os próprios historiadores, sociólogos, geógrafos e filósofos no século XX. Antes de a História interagir com as ciências sociais, era elaborada a partir de “grandes” fatos feitos por algum líder político. Com o surgimento da Nova História, essa centralização acaba e são permitidas óticas diferentes e até visões antagônicas. Então, pode-se interpretar a história pelo ponto de vista do excluído socialmente, do menos favorecido economicamente, do não alfabetizado, mas com vasta experiência de vida, do não religioso, enfim, pode-se trabalhar com o ponto de vista de quem está no “topo da pirâmide”, como também se pode trabalhar com o ponto de vista “dos que estão na sua base”.

O primeiro passo do ser humano, de acordo com essa concepção, seria a tomada de consciência da realidade para depois proceder a ação transformadora. Traduzida para a sala de aula, essa concepção se manifesta na metodologia de ensino que proporciona ao aluno a possibilidade de entender a sociedade em que vive como uma construção dos homens. O conhecimento já existente a respeito da História deve ser apropriado pelo aluno, como forma de entendimento e compreensão da realidade social, e associado a esquemas interpretativos que possibilitem a reflexão e não a simples memorização. O papel do professor é trabalhar para possibilitar, viabilizar e orientar o aluno no seu processo de aprendizagem da realidade social (presente) e do passado à luz da crítica da sociedade atual.

12.4 CONCEITOS

Para construir uma proposta em que seja possível estabelecer um processo de negociação de significados, o grupo define por trabalhar os conteúdos a partir dos conceitos e temas numa perspectiva histórica. A partir desses eixos – em que conceitos como fatos históricos, tempo histórico, sujeito histórico, memória e identidades estão articulados – cada professor e professora de História pode elaborar, selecionar e organizar suas aulas, considerando, evidentemente, que essa construção de conceitos é um processo cognitivo e articulado.

12.5 FATOS HISTÓRICOS

Os fatos históricos podem ser traduzidos, por exemplo, como sendo aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às ações de heróis nacionais, fatos esses apresentados de modo isolado do contexto histórico em que viveram os personagens e dos movimentos de que participaram.

Em outra concepção de ensino, os fatos históricos podem ser entendidos como ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análises de determinados momentos históricos. Podem ser eventos que pertencem ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças ou permanências ocorridas na vida coletiva.

Assim, por exemplo, dependendo das escolhas didáticas, podem se constituir em fatos históricos as ações realizadas pelos homens e pelas coletividades que envolvem diferentes níveis da vida em sociedade: criações artísticas, ritos religiosos, técnicas de produção, formas de desenho, atos de governantes, comportamentos de crianças ou mulheres ou independências políticas de povos.

12.6 SUJEITO HISTÓRICO

É através da educação que os indivíduos se fazem humanos e históricos, como autores no modo de refletir em relação à realidade, sobre o mundo e si mesmos (condição de sujeito). Nessa direção, a realização do indivíduo como sujeito

histórico distingue sua conexão com a coletividade e seu acordo com a mudança social.

Ao perceber a realidade, o sujeito tem a capacidade de transformar, inovar e ser inventivo, suplantando seus limites. Ao se estabelecer como sujeito da história, passa a ser autor e senhor de sua vontade e situa-se como um ser social na convivência com outros. Quando a convivência é dialógica e livre entre sujeitos históricos e sociais, dá-se, então, a relação expressa pela democracia, à medida que é histórica e socialmente constituída. A esfera do social é considerada fundamental na relação com o outro, e é nesse contexto que o sujeito se constitui nas interações das quais é componente, participando dos lugares sociais que ali adquirir.

Vygotski assume a tese central de que, criando e recriando a cultura em suas relações sociais, o humano cria e recria a si próprio. Com essa afirmação, considera-se que subjetividade se traduz quando cada pessoa assume papel de sujeito de sua própria história e articula-se com a história coletiva e global. A utilização dessa compreensão de sua subjetividade faz com que o indivíduo busque sua liberdade na construção da cidadania.

Através da subjetividade, o sujeito de suas ações se autoproduz, em processos coletivos de natureza econômica, política e cultural, na convivência livre com os demais sujeitos sociais, sendo parte integrante desse meio social e histórico em que atua. A educação cumpre esse papel ao contemplar os educandos com os instrumentos que lhes são indispensáveis e pertinentes através do ensino/aprendizagem, possibilitando que todos se apropriem desses meios, através da preparação para o trabalho, ingresso e participação crítica nas vidas social e política, identificadas em seu movimento histórico, articuladas às vontades de todos os outros cidadãos reunidos no mesmo espaço e tempo social. O alicerce ético da humanidade se ajusta no reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia e constrói-se quando o ser humano incorpora esses valores.

12.7 TEMPO HISTÓRICO

O tempo é a dimensão da análise histórica, pois é através dele que se pode perceber as mudanças sofridas pela humanidade e assim compreendê-las. O tempo

histórico não é cronológico, como o definido por relógios e calendários, isso porque as transformações sofridas pelo sujeito histórico (aquele que promove a ação histórica) podem ser rápidas, como ações cotidianas, ou lentas, como mudanças de valores morais.

O conceito de tempo pressupõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade. Num mesmo tempo histórico, podem subsistir sociedades vivendo, por exemplo, com grau de tecnologia pré-histórico (como algumas tribos da Nova Zelândia) e sociedades tecnologicamente desenvolvidas, com robôs e naves espaciais. Não se pode, então, definir a história da humanidade como sendo linear e progressiva, pois o desenvolvimento de cada sociedade é único e característico.

Deve-se estar atento aos diferentes ritmos do tempo histórico para que se possa situar a duração dos fenômenos sociais e naturais, ou seja, é a compreensão dos acontecimentos históricos na duração temporal que permite a sua periodização. A periodização é fruto das concepções de mundo, de metodologias e ideologias diferenciadas.

É necessário entender muito bem o conceito de tempo histórico para não cometer anacronismos. Anacronismo consiste em atribuir a determinadas sociedades passadas os valores, sentimentos e razões de nossa sociedade atual e, assim, interpretar e analisar as ações de determinada sociedade ou período histórico, com critérios e conceitos de outra época.

12.7.1 Memória

História é recordação e esquecimento. A memória como modo de preservar informações, recorre as funções psíquicas, onde é possível atualizar percepções, fornecidas pela realidade vivida. Não é incomum, portanto, o estabelecimento de comparações entre memória e história. Porém, enquanto a memória vincula-se com o experimentado pessoalmente, como acontecimentos vividos ou relatos recebidos, a história vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda. Pode-se falar em memória coletiva para se referir a processos de lembrança e esquecimento produzidos em coletividades, que se apoiam em instrumentos da lembrança como objetos materiais (monumentos comemorativos, toponímia urbana

ou geográfica, nomes de prédios ou navios, imagens impressas em papel moeda). Esses atos da lembrança sempre estão a serviço das ações presentes.

A recordação é feita registrando-se cada momento considerado digno de memória, de lembrança futura. Por isso, a memória coletiva é feita também de esquecimentos; esquecimento do que, em cada momento, não se considera digno de ser registrado; do que não é memorável por ser irrelevante, doloroso ou incômodo. Nessas dinâmicas entre lembrar e esquecer surgem as disputas pela memória, e a escola é justamente um cenário onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas. O ensino de História deve considerar essas disputas e buscar compreender os processos que sustentam a construção e manutenção de determinadas lembranças e também esquecimentos.

12.7.2 Identidades

Em consonância com as discussões e debates sobre identidades realizadas nos últimos anos, existe uma preocupação em trabalhar com as identificações no sentido dos pertencimentos do conjunto da sociedade, sejam de classe, etnia, gênero, sexualidade, religião ou geração, dentre outros. Tal perspectiva traz novos desafios para o ensino de História no que se refere à definição de conteúdos significativos. Na História escolar sobre identidades ou identificações, há uma série de questões a serem debatidas. Pertinentes a esta proposta, recortou-se aquelas relacionadas às identidades regionais.

A História regional vem sendo proposta no âmbito latino-americano, com o objetivo de redefinir as relações identitárias entre os povos latino-americanos e os europeus e, no âmbito local, também para problematizar as relações entre diferentes grupos étnicos que compõem a população de um lugar.

O ensino de História local ou regional passa, necessariamente, pelo aprofundamento dos estudos de uma História Social e Cultural que revise conceitos fundamentais de poder, estado, partidos políticos e movimentos sociais, dentre outros. Torna-se fundamental aprofundar estudos sobre os diferentes sujeitos que participaram da história local e nacional, sejam indígenas, afrodescendentes, trabalhadores urbanos ou rurais, políticos, empresários, religiosos e outros.

A introdução de História da África e da cultura afro-brasileira e africana se insere nessa condição contemporânea do papel da História escolar, tendo como pressuposto a constituição de identidades sociais e redefinições de uma identidade nacional.

Todos os sujeitos envolvidos nesse processo devem sentir-se inseridos na construção histórica, percebendo-se como cidadãos críticos e transformadores, respeitando e valorizando todas as culturas e histórias de todos os povos que o cercam.

12.8 OBJETIVOS GERAIS DA HISTÓRIA

Um dos objetivos do Ensino de História, estabelecidos nos PCNs, é o de:

[...] fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais.

Espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, consigam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços.
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar.
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas

e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais.

- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos.
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e à luta contra as desigualdades.

12.9 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A posição assumida nesta proposta curricular tem por objetivo gerar a produção e a apropriação do conhecimento e intervenção consequente do aluno como sujeito histórico e social. Na busca de uma visão abrangente do processo histórico, cada período é estudado em seus aspectos socioeconômicos vinculados à política e à cultura.

Foi refletindo sobre esses aspectos que se propôs um projeto anual de trabalho para cada uma das séries ou etapas dos ciclos pedagógicos, conforme se apresenta no quadro que segue.

Quadro 74 : Sujeito, Histórico e Social

6º ANO

Introdução ao estudo da História

- As fontes históricas.
- Os sujeitos históricos.
- Tempo histórico.
- Linha do tempo.

Os primórdios da humanidade

- Os períodos da Pré-História.

A Antiguidade Oriental

- A civilização egípcia.
- As civilizações mesopotâmicas.

- A civilização dos hebreus.
- A civilização fenícia.
- A civilização persa.
- A civilização chinesa.

A Antiguidade Clássica

- A civilização grega.
- A civilização romana.

A Idade Média

- O Império Romano no Oriente.

7º ANO

Introdução ao estudo da História

- O tempo histórico.
- Fontes históricas.
- Conceitos (sociedade, cultura, trabalho, política e economia).

A Idade Média

- Povos germânicos da Europa Feudal.
- Feudalismo.
- A expansão árabe.
- As Cruzadas.

A Idade Moderna

- O renascimento cultural.
- A Reforma Religiosa.
- O Estado Moderno.
- A expansão marítima – Grandes Navegações.
- América pré-colombiana (astecas, maias e incas).
- A colonização espanhola na América.
- A colonização portuguesa na América (chegada dos Portugueses, os indígenas, pau-brasil, colonização, açúcar, mineração).

8º ANO

Introdução ao estudo de História

- Sujeitos históricos.
- O tempo histórico.
- Fontes históricas.
- Conceitos (política, trabalho, economia, capitalismo, liberalismo, cidadania).

Idade Moderna

- Antigo Regime – Absolutismo.
- Mercantilismo.
- O Iluminismo.
- Revolução Americana.
- Revolução Industrial.
- Revolução Francesa.
- A independência na América Espanhola..

Sociedade brasileira

- A independência do Brasil.
- 1º Reinado.
- Período Regencial.
- 2º Reinado.

9º ANO**Introdução ao estudo da História**

- Sujeitos históricos.
- O tempo histórico.
- Fontes históricas.
- Conceitos (política, cultura, trabalho, economia, capitalismo, socialismo, ideologia, racismo).

Idade Contemporânea

- A Segunda Revolução Industrial.
- O Imperialismo.
- Novas doutrinas sociais – socialismos.
- A república no Brasil.
- *República Velha* (República da Espada e República Café com Leite).
- Primeira Guerra Mundial.
- Revolução Russa.
- A crise de 1929 – EUA.
- O totalitarismo nazifascista.
- A República Brasileira.
- *A Era Vargas (1930-1945)*.
- A Segunda Guerra Mundial.
- O mundo durante a Guerra Fria.
- A descolonização afro-asiática.
- A República Brasileira.
- *República democrática (1946- 1964)*:
 - Governo Dutra.
 - Governo Vargas.
 - Governo Juscelino Kubistchek.
 - Governo Jânio Quadros.
 - Governo João Goulart.
- *Ditadura Militar (1964-1985)*.
- O fim da Guerra Fria.
- A República Brasileira.
- *República democrática (1985...)*
 - Governo Tancredo Neves.
 - Governo José Sarney.
 - Governo Collor.
 - Governo Itamar Franco.
 - Governo Fernando Henrique Cardoso.
 - Governo Lula.

Fonte: Elaboração própria

13 GEOGRAFIA – 6º AO 9º ANO

13.1 APRESENTAÇÃO

A Geografia, como área do conhecimento, evoluiu e tem reflexos nos conteúdos escolares. Partiu-se de uma Geografia descritiva, baseada na escola naturalista alemã, que se centrava nos aspectos da paisagem. Em dado momento, para se afirmar como ciência, passa a ser valorizado o critério de quantificação dos objetos estudados, foco da escola teórico-quantitativa. Essas duas abordagens foram bastante úteis para os governos ditatoriais, devido ao interesse em desviar a crítica social nas aulas de Geografia.

Na perspectiva histórico-cultural, o currículo ajuda a construir um novo significado no ensino de Geografia, relacionado ao modo pelo qual o sujeito interage com seu entorno, problematizando os conhecimentos adquiridos no dia a dia com os ensinamentos escolares, conciliando senso comum e conhecimento científico. É na dialética desses modos de conhecer o mundo, com diferentes olhares, que se pode ir construindo o currículo escolar.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, o foco do ensino da Geografia deve voltar-se à compreensão do espaço vivido a partir da análise da paisagem natural e construída, tendo acesso a informações de fontes variadas. Visa a reconhecer a paisagem local e sensibilizar o educando para agir de forma responsável com o meio em que vive.

Já nos Anos Finais, 6º ao 9º ano, o foco do ensino da Geografia deve voltar-se à ampliação da escala de observação, possibilitando a compreensão da configuração territorial regional, nacional e mundial, enfatizando ainda a compreensão do rural e urbano e a importância da tecnologia na evolução das relações humanas com o meio ambiente. Essa amplitude possibilita ao aluno a utilização dos meios de informação e compreensão de conteúdos inter-relacionados. Segundo Castelar (2000, p. 30):

Aprender a **pensar o espaço**. E, para isso, é necessário aprender a ler o espaço, “**que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido**”. Fazer essa leitura demanda uma série de condições, que podem

ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização cartográfica, e esse “é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens” Para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar. (grifo apontado pelos professores).

Tal compreensão se dá no âmbito das relações de poder presentes no espaço geográfico. O educando, instrumentalizado, desenvolve uma análise crítica da realidade, de modo a entender o espaço do qual faz parte. Nesse sentido, define Vessentini (1996, p. 1) “A geografia, assim, **estuda povos no espaço** e em lugares na superfície terrestre. **Esta é a moderna geografia**. No passado a geografia foi descritiva, mas **hoje em dia ela é mais analítica e às vezes até preditiva**”(grifo requerido pelos professores).

Como o objetivo central da Geografia escolar deve ser o conhecimento do espaço vivido, torna-se necessário aproximar-se cada vez mais desse espaço, para possibilitar o aprendizado com ênfase no sujeito social, como agente ativo. Partindo do princípio de que, nas séries iniciais, os conceitos foram apropriados e o espaço vivido foi analisado, conciliando conhecimento empírico e científico nas suas diversas escalas, local, municipal, regional e estadual, os objetivos das séries finais seguem na mesma linha.

É de fundamental importância a diferença entre as possibilidades de interagir com o espaço estudado nas séries iniciais e finais. No primeiro ciclo, o espaço geográfico está próximo do aluno e, nas séries finais, vai ficando abstrato, mas não pode se distanciar demais para não perder o sentido e ficar desinteressante. Por isso é preciso buscar formas de utilizar materiais diversos, abordagens metodológicas inovadoras e interessantes, priorizando a autoria e a análise dos estudantes, sendo importante o apoio da Rede Municipal nesse sentido.

Partindo da sequência de conteúdos seguida atualmente para as séries finais, foi construída a proposta a seguir, com a revisão dos objetivos de cada ano e a inclusão dos conceitos-chave que devem nortear o trabalho. A mesma metodologia foi aplicada às séries iniciais, conforme segue.

13.2 CONCEITOS-CHAVE

Quadro 75: Espaço Geográfico

Conceito-chave	Significado	Exemplo
Paisagem	É o que se vê – natural ou construída.	Praia, cidade, plantação, mina, lixão.
Território	Limites, relações de poder, disputas.	Caixa de supermercado, sala de aula, comércio x camelô.
Região	Semelhanças, homogeneidade.	Econômica, cultural, singularidade.
Lugar	Sentimento, apego, subjetivo.	Casa da avó, parque, rua.

Fonte: Elaboração própria

13.3 OBJETIVOS E CONCEITOS ESSENCIAIS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quadro 76: Espaço Geográfico

Ano	Conceito-chave	Tema	Objetivos
6º	Cartografia	Formação da Terra e Astronomia.	Compreender os conceitos geográficos do “meu lugar” para avançar para o entendimento da formação da Terra, culminando com a linguagem cartográfica.
7º	Paisagem	Espaço nacional e regional.	Discutir o conceito de região. Compreender o Brasil a partir de sua diversidade regional, cultural e socioespacial. Abordar aspectos socioespaciais de SC, variando a escala de análise.
8º	Região	Espaço americano	Conhecer os espaços americano e africano a partir da diversidade regional.
9º	Território	Espaço mundial	Conhecer os demais continentes (Europa, Ásia e Oceania) no contexto do mundo globalizado e dos blocos econômicos.

Fonte: Elaboração própria

14 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos, garantida pela Constituição Federal como um direito do cidadão, assume o desafio de propiciar a qualidade do ensino no processo de aprendizagem. Nessa modalidade, é importante considerar o perfil dos alunos, que são adultos e jovens em sua maioria e apresentam valores, interesses e expectativas próprias dessa faixa etária. Anseiam, além de dar continuidade aos estudos, entrar no mercado de trabalho ou mudar de ocupação, melhorando suas condições profissionais e participando ativamente da sociedade em que vivem.

O curso deve atender às necessidades específicas desse público em sua estrutura organizacional, física, técnica e pedagógica. Deve ser planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno. Esse olhar diferenciado pressupõe a valorização de seus conhecimentos, adequação de espaços e tempos e flexibilidade curricular, articulado à concepção histórico-social, a qual pressupõe o homem um ser que é, ao mesmo tempo, produto e produtor de sua história e sua realidade social.

O Parecer nº 11/2000 do CNE estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Ele propõe um modelo pedagógico que assegure o desempenho das funções *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de que todo e qualquer ser humano deve ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 18).

Os professores da EJA participaram dos estudos para a reformulação deste documento nos grupos organizados por disciplina, os quais estão aqui registrados e organizados em capítulos específicos, em que constam os conceitos e conteúdos para cada disciplina e ano do Ensino Fundamental I e II. Estes servirão de parâmetro para o curso da EJA, devendo ser adequados com criatividade, inovação e rigor, criando-se situações pedagógicas que possam garantir a aprendizagem e atender às necessidades específicas desse grupo de alunos.

O grande desafio da ação pedagógica da EJA é o de, partindo da realidade social do aluno, construir um projeto pedagógico próprio, capaz de atender às funções supracitadas e, assim, efetivar um caminho de desenvolvimento que possibilite maior igualdade social, diminuindo as discriminações e garantindo um lugar melhor no mundo do trabalho e na vida política e social.

Esse projeto deve ancorar-se nos conceitos e conteúdos desta Proposta Curricular, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e cumprir a Lei nº 9394/96, que determina a base comum nacional para o Ensino Fundamental com os seguintes componentes curriculares:

Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do meio físico e natural; conhecimento da realidade social e política, especialmente do Brasil; Artes, História da África e dos africanos; História da cultura e etnias, principalmente das matrizes indígena, africana e europeia; Educação Ambiental; direito da criança e do adolescente; conhecimento sobre o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Língua Estrangeira.

Nessa perspectiva, propõe-se que a Educação de Jovens e Adultos prime por caminhos que valorizem o diálogo pertencente às muitas vozes da história constituída pelos cidadãos deste município. Barcelos nos leva a compreender que:

[...] a EJA pode ser uma maneira a mais de fazermos um pouco de justiça ao imenso contingente de homens e mulheres que neste país foram alijados do processo educativo. Alijamento este que, sem dúvida, teve um papel decisivo na história de vida destas pessoas e, em consequência, no alto grau de injustiça social e de exclusão em que hoje vivem milhões de brasileiros e brasileiras. De outro lado, não se trata apenas de cumprimento de uma obrigação formal de fazer uma “reparação de danos”, até porque alguns são irreparáveis. Contudo, trata-se sim de estabelecer uma relação de fraternidade e solidariedade com estas pessoas que não só foram privadas de aprender a ler e a escrever como tiveram sonogada de si uma dimensão importante de suas vidas que é segundo Rosseau, o direito ao “segundo nascimento”: o nascimento para a cultura através do direito de estudar na escola. (BARCELOS, 2006, p.89).

15 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

As intensas transformações que vêm ocorrendo na sociedade, caracterizadas principalmente pelas inovações tecnológicas, atingem diversas organizações e inúmeros setores produtivos. Essas mudanças afetam os sistemas educacionais e imprimem um novo modo de ensinar e aprender nas escolas.

O processo de discussão da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Araranguá tratou dessa questão, evidenciando a necessidade de um aprendizado constante por parte dos professores, em função das exigências impactadas por esse novo cenário tecnológico. Além disso, constatou-se que as ferramentas tecnológicas, quando utilizadas de maneira apropriada, podem despertar no aluno um maior interesse pelo conhecimento e proporcionar uma aprendizagem significativa dos conceitos desenvolvidos pelo professor.

O processo reflexivo gerado pela discussão do uso das tecnologias educacionais, no sistema municipal de ensino, depara-se com um novo paradigma de ensino e aprendizagem, que vem se configurando no contexto escolar. A informática, as redes sociais, a *internet*, enfim, todo aparato tecnológico voltado à informação e à comunicação no mundo globalizado, vem contribuindo para modificar, de maneira significativa, a relação professor/aluno.

O grande volume de fontes virtuais exige do docente não só habilidades técnicas para saber usar diferentes ferramentas, mas também o conhecimento necessário para selecionar critérios e recursos tecnológicos que possibilitem uma aprendizagem consistente dos seus alunos. Além disso, o professor, no século XXI, necessita predispor-se a aprender com seus alunos novas formas de acessar o conhecimento, uma vez que a chamada “geração tecnológica”, reservadas as diferenças socioeconômicas e culturais, acessa, apreende e convive muito bem com o aparato tecnológico.

Com as transformações revolucionárias da ciência e das tecnologias da informação, diversificam-se os modos de ler e escrever, multiplicam-se objetos e suportes de leitura e escrita e, a cada dia, surgem novos lugares onde essas práticas se efetivam. De acordo com Pierre Lévy (1994, p. 74)

[...] novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da Informática. As relações entre os homens, o

trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma Informática cada vez mais avançada.

Nesse processo de relação com o saber elaborado, a ação docente é marcada por uma prática mediadora, que instiga os alunos à curiosidade, ensina a selecionarem fontes, problematiza e contextualiza o conhecimento e orienta os alunos na filtragem e organização das informações.

A sociedade tecnológica desafia o professor a assumir uma postura de aprendiz ativo, crítico e criativo, articulador do ensino com a pesquisa. As reflexões realizadas durante a elaboração da proposta curricular deram conta de que, para esta sociedade, o professor da Rede Municipal necessita estar atento ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Esse zelo no trabalho pedagógico implica o professor compreender a importância da dimensão social no processo de ensino-aprendizagem; sugere que o docente deve conhecer as formas diversificadas de linguagem e escrita produzidas pelos alunos; estimula o exercício do dialógico a respeito das expectativas e necessidades dos estudantes, num olhar atento ao contexto social, econômico e cultural em que vivem e convivem as crianças e os adolescentes.

15.1 AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DAS TICS

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são mais do que apenas ferramentas. Elas possibilitam novas formas de experiência humana, novas formas de comunicação e novas formas de produção do conhecimento. Contudo é importante lembrar que a inovação ocorre muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que no uso puro e simples de aparelhos eletrônicos. As novas tecnologias não podem ser utilizadas simplesmente para apresentar o conteúdo, sem criar novas formas de aprendizagem. Só vale levar a tecnologia para a sala de aula se ela estiver a serviço dos conteúdos. A tecnologia contribui para:

- Articulação entre disciplinas e mídias digitais.
- Tecnologia digital de busca, seleção, articulação e produção de novas informações.
- Comunicação multidirecional.

16 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Objeto de inúmeras teses em todo o mundo, o tema “INCLUSÃO” não é menos polêmico no município de Araranguá, mais especificamente entre os educadores. A Inclusão Escolar faz parte da tessitura que constrói a trama dos direitos sociais, garante o direito à diferença e respeita a multiplicidade, insere as pessoas que, pelos mais variados e diferentes fatores, não têm acesso a determinados grupos e saberes.

A reflexão a respeito tem origens históricas e mobilizou a sociedade civil organizada para a construção de acordos e documentos que vêm, ao longo do tempo, consolidando garantias de direitos fundamentais aos cidadãos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

No Brasil, em 1988, a Constituição Federal traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (art. 3º, inciso IV). Direcionado à educação, o art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1994, acontece, em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou em um documento sinalizador de uma nova época na educação de alunos com deficiências.

A LDB de 1996, no art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. É imperativo buscar estratégias de ensino-aprendizagem com o objetivo de adaptar conceitos e conteúdos, metodologias de ensino, tempos, espaços e avaliações e recursos especiais, além de explorar as tecnologias.

Nesse sentido, adotar uma postura na perspectiva inclusiva vai muito além da garantia de frequência e permanência dos alunos; é preciso reconhecer suas diferenças diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso de todos através de novas práticas pedagógicas e, principalmente, ampliando as

oportunidades de aprendizagem com políticas específicas que garantam esse direito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define: “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.”

E seu objetivo é: “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.”

Esta deve orientar os sistemas de ensino, garantindo:

- Transversalidade da educação especial.
- Atendimento educacional especializado.
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.
- Formação de professores.
- Participação da família e da comunidade.
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Depois de sua promulgação, que orienta a implementação da educação especial articulada com o ensino regular, professores, especialistas e gestores se reúnem para estudar, reconhecer e compreender as implicações presentes na realidade escolar, advindas das orientações legais e dessa nova concepção. Ela continua se construindo pelos diversos atores sociais, que, através de suas grandes ou pequenas ações, plantam futuras próximas respostas.

O município deve contar em breve com uma resolução, que está em fase final de aprovação, para as orientações legais que norteiam questões ainda pendentes a respeito da educação inclusiva e, em âmbito nacional, assiste-se a debates acalorados com o objetivo de definir as políticas para o Plano Nacional de Educação (PNE).

Atualmente, não cabe mais questioná-la, cabe encontrar caminhos e soluções aos desafios postos, já que é uma realidade sem volta e todos somos corresponsáveis pelos seus fracassos e sucessos.

17 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - ESPAÇO DE CONQUISTA

Ainda que muito se tenha discutido sobre Projeto Político Pedagógico – PPP, a complexidade que envolve o processo de sua construção, elaboração e implementação, exige dos educadores reflexão constante. Este momento de debate com os professores da Rede pretende contribuir com a reflexão no sentido de demonstrar que a autonomia na construção do PPP, pela comunidade escolar, é resultado da luta dos profissionais da educação, na busca por definir, de forma participativa, os rumos que cada escola deve tomar, na perspectiva de que se efetive, na prática cotidiana, uma educação com qualidade.

Para isso, faz-se necessária uma breve contextualização das bases históricas e teóricas que contribuem para a implementação do Projeto Político Pedagógico, documento este indispensável ao desenvolvimento do trabalho na escola. Explicitam-se também as bases legais sob as quais o PPP se constituiu como um direito e um dever a ser exercido por todos os que fazem parte da escola. E, por fim, apresenta-se a proposta de estrutura para a elaboração dos PPPs nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Araranguá, a partir dos aportes teóricos e do trabalho desenvolvido junto aos professores e responsáveis pela coordenação do processo de construção dos PPPs nas escolas, especialistas e gestores.

A compreensão da necessidade de se produzir Projeto Político Pedagógico nas escolas é resultado dos movimentos reivindicatórios e acontecimentos da década de 1980, entre os quais: o final do Regime Militar, período em que conviviam as teorias tradicionais, escolanovistas e tecnicistas; os grandes eventos nacionais de discussão da educação em entidades como a ANPED; e os movimentos desencadeados pela democratização no país.

Agregado a isso, os educadores das teorias que Saviani definiu como “críticas” denunciavam a pretensa neutralidade da educação, consideravam a escola como aparelho ideológico do Estado e chamavam a atenção para a questão da cultura (estudos culturais). Pode-se inferir que era a fase da denúncia e da contestação, de desvendar o currículo oculto. Nesse período, entram, no Brasil, as obras e teóricos materialistas estrangeiros: Marx e Engels, com o materialismo histórico dialético; Gramsci, que apresenta conceitos como hegemonia, intelectuais

orgânicos, politecnia, omnilateralidade; e os teóricos russos – Makarenko e Vygotsky.

A partir daí, são publicadas obras de autores nacionais de filiação marxista com uma nova mensagem. Entre eles, merecem destaque: Paulo Freire, Dermeval Saviani, Maurício Tragtemberg e Moacir Gadotti, entre outros.

No que se refere à regulamentação das novas ideias, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, anuncia o princípio da gestão democrática, sob o qual deveria ser ministrado o ensino, e encaminha para a LDB a sua regulamentação, que, por sua vez, no art. 12, define que

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; no artigo 13 determina que os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino

E, no art. 14 da referida lei, está previsto que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Define-se, fundamentada nessa legislação e também na recente bibliografia sobre o tema, uma estrutura para os PPPs das escolas da Rede Municipal de Ensino de Araranguá, não como uma obrigatoriedade ou uma receita a qual esses documentos devam obedecer, mas como forma de auxiliar a sua construção nas escolas, tendo em vista algumas dificuldades que se apresentam para a sua elaboração no cotidiano dos educadores.

Fundamentados em autores como Gandin (2003), que chama atenção para a necessidade de se pensar o PPP a partir do processo participativo de planejamento, Vasconcelos (2000), que sugere por quais etapas e princípios deve se nortear a produção do PPP, e Schneider (2001), que apresenta um texto base que serviu para as discussões nos grupos, professores, gestores e especialistas, a partir dos estudos e debates, definem a organização e estrutura do PPP.

Quadro 77: Diagnóstico

Marco situacional
<ul style="list-style-type: none">• Histórico.• Organização da escola.• Organização do ensino.
Marco referencial
<ul style="list-style-type: none">• Pressupostos filosóficos e epistemológicos.
Marco operacional
<ul style="list-style-type: none">• Objetivos, ações e metas.

Fonte: Elaboração própria

A partir desses pontos e etapas, o grupo passou a explicitar como cada um deles deve ser construído, quais elementos constituem cada um deles e quais ações e operações são necessárias para que o PPP retrate cada uma das escolas da rede. O resultado desse trabalho é apresentado a seguir, preservado o relato e a identidade dos participantes da capacitação, respeitando assim as características da comunidade escolar que representam.

17.1 MARCO SITUACIONAL

O marco situacional envolve aqueles aspectos que constituem a realidade escolar vivenciada quando da elaboração do PPP, objetivando que a comunidade escolar se reconheça. Ele deve se efetivar por meio de pesquisas e trabalhos de coleta de dados, para que a comunidade, ao reconhecer-se, consiga pensar como vai organizar seu trabalho para alcançar maior qualidade no ensino. Apresenta-se, nesta etapa, o histórico e a organização da escola, bem como a organização do ensino.

17.1.1 Histórico da escola

É por meio do histórico que se conhece a realidade da comunidade escolar, o processo que envolveu a sua construção e seu projeto educacional. Sua realização baseia-se em fatos da realidade histórica da comunidade. As pesquisas, por meio de projetos coletivos, questionários para os pais, entrevistas com pessoas que residem a mais tempo na comunidade, documentos que contam o processo de

fundação, atos administrativos, devem relatar a realidade passada e presente da comunidade.

No histórico da escola, parte significativa na construção do PPP, deve constar a descrição da escola desde a sua fundação até os dias atuais, citações sobre corpo docente, equipe administrativa, discentes e demais profissionais que compõem a memória da escola, bem como fatos importantes para a constituição da sua identidade.

17.1.2 Organização da escola

A organização da escola implica em princípios ético-administrativos e pedagógicos. Apresenta-se, em um quadro, a relação dos profissionais da escola: corpo docente, administrativo e técnico, e dos serviços envolvidos com o processo educativo, especificando cargo, função, formação, situação funcional. É importante também demonstrar a situação do corpo discente, como número de turmas e de alunos, e o movimento que os envolve, como quantidade, idade, aprovação, reprovação, evasão e aproveitamento. Sugere-se a apresentação de um diagnóstico sobre esses aspectos. A rotina escolar pode ser descrita pelo calendário escolar e horário das aulas e atividades que a escola oferece aos alunos.

Descreve-se aqui também o espaço físico da instituição, especificando instalações e equipamentos, chamando atenção para o espaço legal, respeitando a razão professor/aluno. Outro aspecto a ser observado nesta etapa se refere ao processo de avaliação adotado pela escola quanto a questões institucionais.

17.1.3 Organização do ensino

A organização do ensino é composta por alguns elementos básicos, pertinentes ao andamento do processo pedagógico vivenciado na escola. Os profissionais envolvidos, juntamente com a comunidade escolar, direcionam o olhar para o processo de ensino e aprendizagem e avaliam a estrutura pedagógica, observando êxitos e entraves: a organização curricular, formas de planejamento, critérios de organização de tempos e espaços escolares, horários, calendário

escolar, postura profissional e trabalho de gestores, professores e prestadores de serviços.

A proposta curricular do município, apresentada neste momento, é parte integrante desse documento. Torna-se o elemento base para essa parte do PPP, pois estão sendo vistos e discutidos aspectos sobre os conteúdos escolares que vão contemplando os planos de ensino por área e disciplina.

As oficinas e projetos, que são oferecidos pela escola, devem estar incluídos na organização do ensino, pois fazem parte do currículo e, assim, aqueles profissionais que trabalham com essas atividades também devem apresentar seus planos ou projetos para que façam parte do PPP e sejam considerados na organização curricular.

17.2 MARCO REFERENCIAL

O marco referencial é o momento em que a escola define qual o seu horizonte, onde quer chegar, que homem, escola e sociedade deseja formar. Trata-se de prever uma situação ideal para a escola e para a localidade e sociedade em que está inserida, situação esta que idealiza alcançar uma vida mais digna, mais fraterna e mais feliz para todos os cidadãos. Para isso, buscam-se referenciais teórico-metodológicos que contribuam para a construção coletiva e participativa da escola almejada.

17.2.1 Pressupostos filosóficos e epistemológicos

O Ensino Fundamental no município de Araranguá baseia-se numa concepção de homem integral, compreendendo que é um ser em constantes mudanças de ordem emocional, material e de qualquer outra natureza, principalmente de relacionamentos. Portanto, o cidadão deve ser capaz de: saber sentir, inovar, refletir, fazer, ser crítico, ser ético, respeitando as diferenças.

A escola atenta a essas transformações do homem e da sociedade criará instrumentos para despertar no aluno o compromisso de fazer-se parte na construção desse saber, formando pessoas autônomas, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de promover o desenvolvimento sustentável de sua geração,

apoiados em princípios técnico-científicos e nos valores humanos da justiça social e do bem comum.

O Ensino Infantil, na observância dos direitos e deveres, baseados nas leis vigentes, busca uma compreensão acerca dos ideais de homem, cidadão e sociedade. Nesse sentido, as instituições devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, assim, assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação cuidando e educando as crianças dessa faixa etária.

O respeito à diversidade e às potencialidades individuais deve sempre servir como base para a formação da criança. Segundo Schneider (2001, p. 31), “[...] os membros que interagem devem voltar os olhos para o seu aluno e observá-lo como um ser que vive, se emociona, chora e ri, mas que é capaz de realizar e concretizar.”. Essa formação, baseada no respeito, busca a compreensão e a superação da sociedade vigente.

17.3 MARCO OPERACIONAL

O marco operacional é o momento em que, de posse do conhecimento sobre a realidade vivenciada (marco situacional) e com convicção de qual escola se quer (marco referencial), vão se definir as ações necessárias para que, por meio do trabalho coletivo, seja possível tornar realidade a escola que se quer. É o momento de tomada das decisões e da sistematização, da renovação e redirecionamento do projeto.

Trata-se do planejamento anual da escola e, para isso, deve conter os **elementos principais** de um plano: **objetivos/metas, metodologia/estratégias, cronograma, responsáveis, orçamento e recursos**. As ações envolvem todo o processo educacional desde as questões administrativas, pedagógicas e de convivência escolar. Por isso, deve envolver toda a comunidade escolar, levando-se em consideração o que educadores, pais e alunos pretendem ou consideram relevantes para que a escola que se quer aconteça no cotidiano das escolas.

Sugere-se que esse trabalho seja realizado por meio de reuniões e encontros que objetivem levantar as ações necessárias para que a escola cumpra seu papel social, atentando para as necessidades e aspiração dos atores que a

constituem. O início do ano letivo é momento oportuno para se pensar essa questão, principalmente no que se refere ao levantamento sobre quais ações são necessárias para levar a cabo a sua atribuição. Não se pode esquecer que esse trabalho trata da prática cotidiana anual, por isso prescinde de uma avaliação anterior para que sejam analisadas as ações implementadas anteriormente, possibilitando à escola fazer uma correção dos rumos a tomar.

17.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do PPP das escolas representa o compromisso da mesma com a construção de um mundo melhor para todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo. Sua elaboração, de forma coletiva e participativa, é fundamental para que a escola cumpra sua função na sociedade atual e na comunidade que representa. Por isso, deve-se encará-lo como o documento importante que é.

No entanto, historicamente, delegou-se aos técnicos e gestores a responsabilidade por sua elaboração. Isso deve ser revisto. Deve-se, como educador, exigir para si a responsabilidade e o direito de elaborá-lo, pois isso é uma conquista dessa classe. É resultado das lutas de educadores pela autonomia da escola e democratização do ensino.

Pela estrutura que está proposta aqui, percebe-se que o PPP constitui-se de elementos estáveis e permanentes, como é o caso do marco referencial em seus aspectos teóricos, filosóficos e metodológicos, que são adotados quando da elaboração dos planos municipais de educação e proposta curricular. Mas, há também elementos circunstanciais e transitórios, que devem ser retomados a cada ano letivo ou num outro período de tempo definido pela Rede, que se constituem do marco situacional, pois a cada ano a escola se renova em suas questões organizativas, e do marco operacional, pois as ações da escola precisam ser avaliadas e retomadas ou renovadas a cada período anual.

Portanto, essas considerações finais que são apresentadas aqui não dão por acabado o compromisso dos profissionais que construíram de forma coletiva esse texto-base para as discussões do PPP nas Unidades Escolares, mas, sem sombra de dúvidas, este é um passo importante no processo de construção e reconstrução dos seus Projetos Políticos Pedagógicos.



18 AVALIAÇÃO

[...] se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. (CALDART, 2000, p. 94).

A complexidade crescente na forma de organização social, a transição paradigmática que aponta à pluralidade cultural, étnica, política e científica e a busca de novos sentidos para a vida e novas práticas exigem posturas da escola capazes de responder às atuais necessidades humanas.

Assumindo a compreensão de Freitas (2002), quando destaca que a organização do trabalho pedagógico na escola precisa ser compreendida em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como Projeto Político Pedagógico da escola, passa-se a assumir a avaliação, então, como **processos avaliativos globais da escola**: a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, sempre vinculados; do trabalho docente; do trabalho do sistema público de ensino, das relações sociais estabelecidas na escola; da auto-organização dos estudantes e educadores; da relação escola e comunidade; entre outros tantos aspectos.

Essa compreensão não reduz a avaliação escolar com ênfase nos estudantes, como se apenas estes precisassem ser avaliados. É necessário compreender e assumir, sem reservas, que a escola necessita ser avaliada. E isso inclui, no processo de avaliar e ser avaliado, todos os sujeitos escolares. Assim, este texto, que pretende expressar o diálogo e os acordos, é mais um passo no processo de firmar um trabalho de avaliação articulado na rede de ensino.

Não se pode esquecer aquilo que motivou os educadores a repensar a proposta curricular, bem como o desejo de transformá-la. Certamente, isso se fez diante de inquietações e ausência de respostas positivas no processo de ensino e aprendizagem e nos demais processos educativos da escola. Só se transforma algo quando essa estrutura não mais responde às aspirações, por isso, precisa ser construída e assumida coletivamente, afinal, precisa ser desejo de todos.

18.1 CONCEPÇÃO DE ESCOLA E AVALIAÇÃO

O Brasil já passou por vários movimentos pedagógicos em busca da escola e das formas de avaliações democráticas, rompendo com a escola seriada capitalista. Todos surgem vinculados a um movimento político maior. Quer-se compreender que a **escola como instituição** acontece e sustenta-se no projeto político de sociedade.

Quando o município de Araranguá assume e pretende uma escola mais democrática, mais crítica, comprometida e engajada com a realidade dos sujeitos e dos movimentos sociais, entre eles, o movimento docente, as relações sociais no interior da escola precisam ser alteradas, o que inclui os processos de avaliação. Essa escola e seu currículo precisam ser assumidos pelo movimento docente como seus, por isso participar é necessário.

Seria um exagero pensar em uma escola mais crítica?

Esse processo e concepção exigem mais dos educadores e das políticas públicas para produzir o “fazer a escola por dentro” (GEHRKE, 2009, p. 197). Implica perceber e compreender o que significa fazer a formação humana nessa complexidade em que se dá a escola. O cenário dentro dessa escola não é único, mas múltiplo na forma e conteúdo, nos tempos e espaços e nas relações sociais vividas na escola, que se materializa num contexto. Assim como Araranguá, que, por ser única, também, possui suas diversidades.

Tendo por referência Caldart (2000) e Freitas (2002) quando analisam a função de quem produz a escola, aqui se referindo ao sentido da produção do trabalho pedagógico na avaliação, resta evidente o papel dos profissionais da educação. A necessária vinculação com os movimentos sociais não significa submissão (da escola ao movimento social), mas relação, estudo, tematização, engajamento e luta. É a relação dialética em que todos se educam, e, por conseguinte, a escola também precisa ser educada: “As pessoas mudam, é certo, através da luta e da ação. Só se muda algo tão arraigado quanto uma estrutura de sentimento através de uma nova experiência ativa” (WILLAMS, 1989, p. 76), aqui pensando a produção da escola desde os sujeitos do município de Araranguá na relação com o mundo.

Freire (1987) aponta que todo projeto precisa nascer de problematizações e, para ser válido, ter eficiência, ser duradouro e coerente com o sujeito, a realidade comungará de princípios que se constituem de problematizações fecundas, como o chão onde se semeia a semente que alimenta. Tal perspectiva encontra-se em Kramer (1997, p. 12), para o qual:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

Kramer (1997) aduz que esse novo não nasce pronto, vem do velho. Como e por que repensar, então, as práticas de avaliação? Por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rapidamente? Pergunta-se: quando o moderno envelhece? Talvez por não ter sido gerado por problematizações tão fecundas e vivas na comunidade escolar e no sistema. Portanto, a comunidade escolar de Araranguá precisa acreditar, sonhar e concretizar a escola e as práticas avaliativas; caso contrário, a proposta curricular envelhecerá rapidamente.

Em diálogo com os educadores de Araranguá, foram debatidas as lógicas (harmonia entre o pensamento e a ação) da avaliação presentes na escola e nos sujeitos. Concluiu-se que essas lógicas não estão ali por um acaso, elas sustentam um tipo de escola e sociedade; logo, um tipo de avaliação e de sujeitos que se pretende formar nessa instituição. Cabe ao sistema municipal de ensino, às escolas, educadores e o movimento docente, estudantes e suas famílias, referendar essas lógicas ou lançar-se na superação delas, através do trabalho pedagógico cotidiano.

Discutiu-se, ainda, a lógica posta na instituição e a lógica pretendida através do trabalho de avaliação da escola e dos sistemas de ensino. A lógica da escola não é diferente da lógica da sociedade; a do aluno não é aprender para mostrar o conhecimento para o professor ou estudar para a prova; a do professor não é ensinar para dar nota, classificar, aprovar para o ano seguinte; a lógica dos pais não é apenas saber o resultado, a nota do filho, e não se envolver com sua educação.

A lógica pretendida ao estudante é que ele possa estudar para desenvolver-se, para crescer pessoalmente e na relação com o coletivo. Que assuma sua

formação com responsabilidade, comprometimento e participação, que queira aprender, ser crítico e participativo.

A lógica pretendida ao professor é que ele possa avaliar para constatar o desenvolvimento do conhecimento do aluno, e que esse diagnóstico contribua para adequação dos objetivos; é valorizar as diferenças de cada estudante no ato de avaliar; é compreender a avaliação como mais um momento de aprendizagem; é ensinar antes de cobrar.

A lógica pretendida aos pais é que eles se façam presentes na escola, com voz ativa; que participem do processo educativo dos filhos, das atividades na escola, inclusive do Projeto Político Pedagógico; que acompanhem diariamente os momentos de estudo dos filhos em casa e que se comprometam com o seu desenvolvimento.

Quando se pretende superar a lógica da avaliação, tanto a escola como o sistema precisam debruçar-se sobre os desafios postos. Cada escola precisa trilhar o seu caminho. O desafio é começar. Agora se precisa escolher por onde, e escolha é sempre uma posição política e pedagógica.

A escola da palavra, do diálogo, da comunicação, em que educadores se forjem *na* e *pela* palavra. A escola como lugar de fazer assembleias, debates, seminário, excursões, caminhadas, apresentações culturais, discutir os rumos do nosso país e do que estamos fazendo para contribuir. Uma escola que planeje as vivências geradoras a partir do projeto de vida das famílias.

Afirmar e assumir a educação e a escola como ações propositadas, complexas, vivas e históricas, inserida no movimento histórico de transformação, que recria as práticas pedagógicas resgatando sua identidade de classe.

18.1.1 Repensar as relações sociais na escola

Trata-se de outro elemento a ser considerado quando se pretende alterar as práticas de avaliação e as relações sociais nelas estabelecidas. Que relações são essas? São relações de trabalho, produção do conhecimento, relações de cultura, relações afetivas, relações humanas, enfim, relações que perpassam todo processo avaliativo.

Freitas (2003), quando escreve sobre as relações na escola, traz Pistrak e Shulgin e afirma que a escola é relação, é um local onde se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, pais e sujeitos, as quais precisam ser o foco da ação educativa. Aprender novas relações, praticando-as, seja participando de comissões, coordenações, instâncias e assembleias, equipe de trabalho, conselhos de classe participativos, exercendo lideranças, aprendendo os conhecimentos desde a realidade, atribuindo-lhes sentido e significado, são possibilidades e vão marcando a escola democrática desejada.

Para Pistrak (2000), as novas relações se produzem pela auto-organização e pelo trabalho, ou seja, desde a ação dos sujeitos entre si e mediados pelo adulto mais experiente, quando a auto-organização for admitida sem reservas. Educa-se através do estudo, do trabalho e da auto-organização dos sujeitos, educa-se na relação com os outros e com o objeto a ser conhecido.

18.1.2 Práticas de avaliação do ensino

Um passo, para não dizer o primeiro, é *pensar a avaliação como diagnóstica*: diagnosticar o desenvolvimento e a aprendizagem e o todo das relações sociais da escola. Saber o que o estudante já conhece e o que ainda precisa conhecer. Ver também se o professor ensina; como ensina; se ensina. Todos estão sendo avaliados. Avaliar não para punir, mas para ajudar todos a avançar em seu desenvolvimento: o professor, no ensinar melhor, e o estudante, no aprender e desenvolver-se mais.

Para isso, a Unidade Escolar precisa definir instrumentos e momentos apropriados para fazer isso. Tem, como experiência, diagnosticar através de: avaliações orais e escritas, autoavaliação, atividades escolares já bem conhecidas e praticadas. Conforme art. 31, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Podendo avançar para novos instrumentos diagnósticos.

Registrar, confrontar, rever o diagnosticado, arquivar com observações são as funções do educador quando pretende formar um sujeito e compreende isso como um processo em que estudante e educador estão juntos, cada qual com seu

papel. Na educação, diagnostica-se para indicar e aconselhar no conselho de classe, que deve ser participativo, e também por meio das paradas pedagógicas na Educação Infantil, atribuindo tarefas ao estudante, ao professor, à coordenação da escola e à família.

As escolas têm liberdade de produzir seus próprios instrumentos de registro, como: dossiês de acompanhamento com trabalhos feitos e refeitos; pastas de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; portfólios de registro de atividades de desempenho do estudante; prontuários como forma de memória das indicações feitas. Os educadores são sujeitos livres para criar formas que venham a enfrentar o fracasso escolar, bem como a registrar êxitos.

Mais um passo, no processo avaliativo, é *planejar saídas para os problemas diagnosticados na escola e nos sujeitos*; perceber e potencializar positivities; envolver os diferentes sujeitos em práticas que rompam com a sala de aula como espaço único de aprender. Uma das saídas propostas é que, a partir do **Conselho de Classe Participativo**, **sejam encaminhadas ações de superação aos problemas de aprendizagem**, assumidas por todos os sujeitos envolvidos no processo: alunos, pais, professores e gestores, sob a coordenação dos especialistas e da comunidade escolar.

Fazem parte dessas ações todos os programas ou projetos que colaboram para a **Inclusão Pedagógica** dos alunos, devendo garantir um direito do educando, que é aprender. “Ensinar”, “aprender” e “avaliar” caminham juntos. E se, somados os esforços de todas as partes (gestores, especialistas, pais, alunos e comunidade) e consideradas e analisadas as diversas situações relacionadas ao complexo universo do desenvolvimento humano, mesmo assim o sujeito não atingir os objetivos mínimos propostos, então, é possível retê-lo. Esta ação poderá acontecer a partir do segundo ano letivo, respeitadas as orientações legais.

Com o objetivo de proporcionar maior qualidade nos resultados das avaliações e os professores estarem melhor instrumentalizados, o Conselho de Classe e a divulgação das informações, através dos boletins, **passam a ser trimestrais**.

Os educadores entendem que apenas notas não são suficientes, é preciso dizer algo mais. Assim, **nos boletins da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem constar Parecer Descritivo**, informando o

desenvolvimento da criança. **Nos boletins do segundo ao nono ano devem constar notas e Parecer Descritivo Geral** por aluno, organizados por todos os seus professores, coordenados pelos especialistas, professores titulares e professores regentes. A Educação Infantil permanece com Parecer Descritivo Trimestral.

A partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a pré-escola (ensino de 4 a 6 anos) passa a fazer parte da educação básica obrigatória, tornando-se obrigatório também o registro das avaliações descritivas no documento histórico escolar.

Toda essa proposta somente é possível de ser realizada se pensada e trabalhada de forma coletiva. A Educação da Rede Municipal de Ensino tem demonstrado esforços nesse sentido e, com clareza, dignidade e determinação, busca, a partir do diálogo, superar o modo isolado de trabalhar. Assim, criam-se os tempos e espaços necessários para isso, desse modo, comprometendo-se e ousando na certeza de que todos são capazes de aprender e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania.

Transformar a escola é condição para transformar a avaliação. Quem transformará a escola?

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e etodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC., 2003. 170 p.

ALBANO, Ana Angélica. A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. **Caderno temático de formação II**, 2004.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **O espaço geográfico: Ensino e representação**. 5. ed. São Paulo: Contexto.1994.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e de História: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas (SP): Papirus, 2001.

ARROYO, M. G. Que Educação Básica para os povos do campo? In: SEMINÁRIO NACIONAL “EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA DO MST”, 12 a 16 de setembro de 2005. **Anais...** Luziânia, GO

ASTOLFI, Jean Pierri; DEVELAY, Michel. **Didática das ciências**. São Paulo: Papirus, 1995.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artesmédicas,1998.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N.1980). *Écrits sur le freudisme* . Paris, L'Age D'homme.

BATISTA, Rosa et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estagio na educação infantil. In: 12º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO ENDIPE, Curitiba. **Conhecimento local e Conhecimento Universal**. CD Room. 2004.

BAUMER, Édina Regina. **O ensino da arte na educação básica: as proposições da LDB 9.394/96**. 2009. 94ffs. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2009.

BENJAMIM, Walter. Infância em Berlim. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única**. Tradução de Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **O ensino de História: conteúdos e conceitos básicos.** São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. (org.) **O saber na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, o ofício de Historiador.** Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONINI, Adair. **Linguagem em discurso.** Tubarão: Unisul, 2000.

BORBA, Ângela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura - Salto para o futuro,** Boletim 23. Brasília: MEC -, 2006.

BORGES, Pacheco et al. **O que é história?** São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

BRACHT, Valter et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Geografia.** Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Básica. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos anos /Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem.** Brasília: MEC, 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL; PROGRAMA GESTÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos; temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL; PROGRAMA GESTÃO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de 6 anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRITTO, Teça Alencar de. **Música na educação infantil- proposta para a formação integral da criança.** São Paulo: Peiropólis, 2003.

BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: Novas perspectivas.** São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: Compartilhando Olhares e Construindo Saberes entre a Teoria e a Prática. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-21, jan. 2011.

CALAZANS, Maria Julieta C. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil.** Rio de Janeiro: IESAE, 1979. (mimeo.).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPOS, M. Cristina; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de Ciências. O ensino-aprendizagem como investigação.** São Paulo: FTD-AS, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, Anna M. Pessoa; PÉREZ, Daniel Gil. **Formação de professores de ciências.** São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO GIOVANI, Antônio. **Ensino da Geografia: práticas e textualização no cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis: Editora da UFSC, v.17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. **Caderno temático de formação II**, 2004.

CHALHUB, Samira. **Funções da Linguagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CHARTIER, R. **A História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: BERTRAND Brasil, 1990.

CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.

COLL, César. **Psicologia e Currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

COLL, César et al. **Aprender conteúdos & Desenvolver Capacidades**. Porto Alegre: Artemed, 2004.

CORSINO, Patrícia. **Linguagem na educação infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras**. - Salto para o futuro, Boletim 23. Brasília: MEC 2006.

_____. **O cotidiano na educação infantil**. - Salto para o futuro, Boletim 23. Brasília: MEC 2006.

COSTA, Cibele; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos: português: ensino fundamental**. São Paulo: SM, 2009.

CRUZ, Daniel. **Ciências e Educação Ambiental (Química e Física)**. 33. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Petter; PENCE, Allan. **Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia**. In: _____. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: ARTEMED, 2003. p. 189-207.

DALBEN, A.I. L. F. **Singular ou plural? Eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FAE-UFMG, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (org.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

EDWARDS, Carolyn. et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul, 1999.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de (org.). **Concepção e praticas na educação infantil**. Proinfantil. Brasília: MEC, 2006.

_____. **A construção de conhecimentos e da subjetividade pela criança e o desenvolvimento da função simbólica.** Proinfantil. Brasília: MEC, 2006.
FRANCALANZA, Hilário e outros. **O ensino de Ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FREITAS, Luis Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2006.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político - pedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica.** São Paulo: Associados. 2002.

GERALDI, J. Walderley (org.) **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 49-76.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio. Avaliação em Artes. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio; DIAS, Adriana Rodrigues (orgs.). **Entre linhas, formas e cores: Arte na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2010. p.153-171.

GONZÁLEZ, Jesus Palacios. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. **Cadernos de Pedagogia**, Ano V, nº 51, mar. 1978.

GUIMARAES, Daniela de O. **Educação infantil: espaços e experiências.** - Salto para o futuro, Boletim 23. Brasília: MEC, 2006.

- GUSMÃO, Neusa Maria M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p.41-78, jul. 1999.
- HENNIG, Georg J. **Metodologia do ensino de Ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.
- HUNT, L. **A nova história cultural**. Tradução de Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KHOL de OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retornar o debate**. R.J: PUC. 2007a.
- _____. Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007b. Série Prática Pedagógica.
- _____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, Ano 8, n. 90, dez. 1997.
- KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijui, 2010.
- KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados - FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p.51-651.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.
- LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.
- LOPES, Karina Rizek (org.). **Organização do trabalho pedagógico: o trabalho com artes visuais**. Proinfantil. Brasília: MEC, 2006.
- _____. **Organização do trabalho pedagógico: a comunicação com bebês e com crianças pequenas**. Proinfantil. Brasília: MEC, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: **AVALIAÇÃO da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências.

Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, 1º sem. 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS FILHO, Altino Jose. **A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche.** Florianópolis: UFSC, 2007.

MENEZES, C. V. **A importância da Educação Física nos Anos Iniciais.** In: BRASIL ESCOLA. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao-fisica/a-importancia-educacao-fisica-nos-anos-iniciais.htm>>. Acessado em: 20 mar. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan G. **Construindo o conhecimento: uma abordagem para o ensino de ciências.** Porto Alegre: Sagra, 1988.

MORAES, Roque; BORGES, Regina Maria R. **Educação em ciências nas séries iniciais.** Porto Alegre: Sagra, 1998.

MORAES, Roque. **Ciências para as séries iniciais e alfabetização.** Porto Alegre: Sagra, 1998.

MOREIRA, Rui. **O que é Geografia?** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOURA, Maria Teresa Jaguaribe. **A brincadeira como encontro de todas as artes.** - Salto para o futuro, Boletim 23. Brasília: MEC, 2006.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Contextos da educação da infância: Parceria entre famílias e instituições de educação infantil. Construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. **Caderno temático de formação**, II. 2004.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por Tijolo. Prática de ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: FTD, 2009.

NIKITIUK, Sônia. **Repensando o ensino de história.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org.). **Repensando o ensino de História.** São Paulo: Cortez, 1996.

- NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil: Instituições, funções e propostas.** - Salto para o futuro, Boletim 23. Brasília: MEC, 2006.
- OLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, A. B. de. Metodologias Emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v.8, n. 1, p. 21-27, 1997.
- OLIVEIRA, Lidia Laguna de. **EJA – Alfabetização.** São Paulo: Ática, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1997.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **ENCONTROS e encantamentos na educação infantil.** Campinas-SP: Papiros, 2000.
- PALAFIX, G. H. M.; TERRA, D. V.; PIROLO, A. L. Educação Física: Uma Abordagem Histórico-Cultural de Educação. **Revista da Educação Física/UEM**, v.8, n.1, p.3-9, 1997.
- PCN fácil de entender (5ª a 8ª séries). **Revista Nova Escola**, edição especial, 2001.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **História e Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Língua Portuguesa, terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental.** 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 2000. v.2.
- PEREIRA, Ana Maria; SANTANA, Margarida C.; WALDHELM, Mônica. **Ciências.** São Paulo: Brasil, 1999.
- PILLOTTO, Silvia S. D. Arte e seu ensino na contemporaneidade. In: AKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho (org.). **Ensaio em torno da arte.** Chapecó, SC: Argos, 2008. p.171.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PRETTO, Nelson de Luca. **A ciência nos Livros Didáticos.** Campinas: Editora da Unicamp; Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995.

RAMPINELLI, Waldir José et al. **Os 500 anos: A conquista interminável**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

REGO. T.C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural de Educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REGO, Tereza Crisatina. **Vigotski: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

RIVERS, Wilga Marie. A metodologia do ensino de línguas estrangeiras. São Paulo. Pioneira, 1975. SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SALIBA, E. T. Historiografia e novas tendências da História. **Revista Catarinense de História**, n.4, 1996.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho como Base da Formação: elementos de um currículo para educação de jovens e adultos. [Porto Alegre: s.n.], [2002]. 18 f. texto digitado. Trabalho apresentado no 25.Reunião anual da ANPED,2002,Caxambu.

SANTA CATARINA; PODER JUDICIÁRIO. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Agente da Paz, 2006.

SANTA CATARINA; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Proposta Curricular de Santa Catarina. Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: SED, 1998.

SANTA CATARINA; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de Santa Catarina Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Versão Preliminar**, 1997.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As Crianças e a infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In: _____. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: ed. Paz e Terra.1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Mercado de Letras,1994.

SCHENEIDER, Marilda P. **Projeto Político Pedagógico e pesquisa: uma nova escola**. Videira: UNOESC, 2001.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TEDRUS, Dora Maria de Almeida Sousa. **Relação adulto – criança: Um estudo Antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: **PROJETO Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VESENTINI, José William. **Geografia Crítica**. São Paulo: Ática, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. Tradução Paulo Henriques Brito. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1989.

Criação e diagramação:
Aspekto Comunicação Ltda

Impressão e acabamento:
Otomar Gráfica e Editora Ltda

