2019

Currículo Base

da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

CEE
Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

UNDIME SC
União dos Dirigentes Municipais de Educação

GOVERNO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

UNCME
União dos Conselhos Municipais de Educação

FECAM

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE PLANEJAMENTO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Currículo Base
da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA
2019
GRÁFICA COAN

S22 Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação.

Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2019.

492 p. : il. color. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-66172-36-2

1. Educação básica. 2. Educação infantil – Santa Catarina. 3. Ensino fundamental – Santa Catarina. 4. Educação multicultural – Santa Catarina. 5. Educação básica – Currículos. 6. Educação e Estado – Santa Catarina. I. Santa Catarina (Estado). Secretaria de Estado da Educação. II. Título.

CDD (21. ed.) – 372.011

Ficha catalográfica elaborada por Francielli Lourenço CRB 14/1435

Governador do Estado de Santa Catarina
Carlos Moisés da Silva

Vice-Governadora do Estado de Santa Catarina
Daniela Cristina Reinehr

Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina
Natalino Uggioni

Secretária Adjunta
Carla Silvanira Bohn

Consultor Executivo
João Alfredo Ziegler Filho

Consultor Jurídico
Zany Estael Leite Junior

Assessora de Comunicação
Sicilia Vechi

Diretor de Políticas e Planejamento Educacional
Altir Webber de Mello Neto

Diretora de Ensino
Zaida Jeronimo Rabello Petry

Diretor de Administração Financeira
Jean Paulo Cimolin

Diretor de Gestão de Pessoas
Marcos Vieira

Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina
Patrícia Lueders

Vice-Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina
Claúdia Siviane Fávero

Assessora de Comunicação da União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina
Bruna Carvalho Madeira

Presidente da União dos Conselhos Municipais de Educação de Santa Catarina
Claudio Luiz Orço

Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
Osvaldir Ramos

Presidente da Federação Catarinense dos Municípios
Joares Ponticelli

COMISSÕES DO REGIME DE COLABORAÇÃO BNCC/SC

Comissão Estratégica de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC/SC

Natalino Uggioni
Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina- SED/SC

Patrícia Lueders
Presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/SC

Claudio Luiz Orço
Presidente da União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME/SC

Osvaldir Ramos
Presidente do Conselho Estadual de Educação - CEE/SC

Joares Ponticelli
Presidente da Federação Catarinense dos Municípios - FECAM/SC

Comissão Executiva de Mobilização para Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC/SC

Carla Silvanira Bohn - SED/SC
Maike Cristine Kretzschmar Ricci - SED/SC
Sandra Elisa de Oliveira da Rosa - SED/SC
Carla Cristina Pessotto – SED/SC
Luana Costa de Córdova - UNDIME/SC
Lilian Sandin Boeing - UNDIME/SC
Rose Cleia Farias Vigolo - UNDIME/SC
Sônia Regina Victorino Fachini - UNDIME/SC
Claudio Luiz Orço - UNCME/SC
Raimundo Zumblik - CEE/SC
Maurício da Silva - FECAM/SC

Coordenação Estadual da BNCC/SC
Carla Silvanira Bohn - CONSED/SED/SC
Sônia Regina Victorino Fachini - UNDIME/SC

EQUIPE DE ELABORAÇÃO BNCC/SC

Consultoria de Currículo
Cássia Ferri
Coordenadores de Etapa

Caroline Michele Brunken - Ensino Fundamental Anos Iniciais
Suzy de Castro Alves - Ensino Fundamental Anos Finais
Vanessa Cristina Melo Randig - Educação Infantil

Articuladores do Regime de Colaboração
Helen Chede Pereira Fernandes - CEE/SC
Patrícia Ramos Viegas Menegon - CEE/SC
Darli de Amorim Zunino - UNCME/SC
Luana Costa de Córdova - UNDIME/SC

Redatores de Currículo
Adriana Pacheco Bombazaro - Redatora de Arte
Alexandre Gandolfi Neto - Redator de Arte
Ana Carolina Farias de Souza - Redatora de Língua Inglesa
Ana Paula Simão Pinto - Redatora de Língua Portuguesa
André Fabiano Bertozzo - Redator de Língua Portuguesa
André Luiz Tadeu Perini - Redator de Ciências
Caíque Fernando da Silva Fistarol - Redator de Língua Inglesa
Celso Menezes - Redator de Ciências
Denize Aparecida da Silva - Redatora de História
Helena Alpini Rosa - Redatora de História
Jovino Luiz Aragão - Redator de Matemática
Luciana Vieira - Redatora de Geografia
Maéle Cardoso Ávila – Redatora de Educação Infantil
Marcos Leandro Espíndula - Redator de Matemática
Mari Celma Matos Martins Alves - Redatora de Geografia
Maria Benedita da Silva Prim - Redatora de Ciências
Maria Cristina Vitória Tavares Bertinetti - Redatora de Matemática
Maria Regina Soares Stock - Redatora de Matemática
Paulo Jaques Funke - Redator de Educação Física
Rosana Clarice Coelho Wenderlich - Redator de Educação Infantil
Rosane Hart - Redatora de Língua Portuguesa
Vania dos Santos Ribeiro - Redatora de Educação Física
Zulmara Luiza Gesser - Redatora de Educação Infantil

Consultores
Adriana Ferreira da Silva – Mestranda UFSC
Adriana Regina Sanceverino - UFFS
Antônio Munarin – UFSC
Arlindo Costa - UDESC
Blaise Keniel da Cruz Duarte - FURB
Cássia Ferri - FURB
Cleia Demétrio Pereira - UDESC
Davi Timoteo Martins – EIEB Taguató
Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Josélia Eusébio Rosa - UNISUL
Josué Carvalho - UFSC
Juliana Pizani - UFSC
Kalina Salaib Springer - UFSC
Leo Lynce Valle de Lacerda
Marcos Rodrigues da Silva
Maria Ester Wollstein Moritz - UFSC
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - UFSC
Maria Sirlene Pereira Schlickmann - UNISUL
Mônica Zewe Uriarte - UNIVALI
Nanblá Grakran
Nucia Alexandra Silva de Oliveira - UDESC
Rita Buzzi Rausch - FURB
Rosemy da Silva Nascimento - UFSC
Silvia Sell Duarte Pillotto - UNIVILLE
Simone Riske Koch – FURB

Colaboradores 2018
Joseni Terezinnha Frainer Pasqualini - Redatora de Língua Portuguesa
Dilcéia Altina Prazeres Orsi – Redatora da Educação Infantil
Manoel Sebastião Nascimento Junior - Redator de Inglês
Mariana Taube Romero – Redatora de História
Simone Citadin Benedet – Redatora de Língua Portuguesa
Isaac Ferreira - Redator de Língua Portuguesa
Rosana Maria Ostroski - Redatora de Arte
Taciana Zardo Korossue - Redatora de Matemática
Silvana Maria da Silva Ravache - Redatora de Língua Portuguesa
Júlia Siqueira da Rocha – Coordenadora Estadual da BNCC

Capa: Beatriz Vitali
Revisão de texto: Janete Bridon

Sumário

APRESENTAÇÃO 14
CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: UM TRABALHO COLETIVO 17
INTRODUÇÃO 18
PARA LER ESTE DOCUMENTO 22
1 A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 30
1.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL 32
1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento 32
1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades 37
1.1.3 O que não é educação ambiental? 39
1.2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 41
1.2.1 Texto introdutório 41
1.2.2 Compreensão de cada tema das diversidades de Santa Catarina 42
1.2.3 Sobre a temática indígena na escola 59
1.3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS – EJA 66
1.3.1 Texto introdutório 66
1.3.2 A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: a constituição dos marcos legais 69
1.3.3 Os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas: identidades constitutivas de uma pedagogia própria 72
1.3.4 O percurso formativo da EJA: os(as) adultos(as) as juventudes e os(as) idosos(as) 74
1.3.5 Como pensar efetivamente essa identidade pedagógica no contexto de um Currículo Base para o território catarinense? 75
1.3.6 Desenhos curriculares com base na integração curricular 78
1.3.7 Por que pensar essa integração no âmbito da Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as)? 79
1.3.8 O planejamento de situações mobilizadoras de ensino 80
1.3.9 Considerações e recomendações 81
1.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 85
1.4.1 As Comunidades Quilombolas de Santa Catarina 86
1.4.2 Orientações gerais para Base Curricular Catarinense 89
1.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 91
1.5.1 Educação Indígena e Educação Escolar 92
1.5.2 Princípios gerais 94
1.5.3 Objetivos gerais e específicos 95
1.5.4 A Proposta Curricular 96

1.5.5 Da avaliação 97
1.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO 99
1.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 105
2 EDUCAÇÃO INFANTIL 112
2.1 TEXTO INTRODUTÓRIO 114
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO CATARINENSE 115
2.2.1 Concepção de Infância 115
2.2.2 Concepção de Criança 115
2.2.3 Compromissos com os princípios éticos, estéticos e políticos 116
2.2.4 Interações e brincadeiras 117
2.2.5 Relação com as famílias 118
2.2.6 A organização do cotidiano e sua relação com os tempos e os espaços 119
2.2.7 Avaliação de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças 121
2.2.8 Percurso formativo - transições 122
2.2.9 Os profissionais da Educação Infantil 123
2.3 ORGANIZADORES CURRICULARES 125
APÊNDICE A - Organizador curricular por Campo de experiências 127
APÊNDICE B - Organizador Curricular por Grupos Etários 142
3 ALFABETIZAÇÃO 156
3.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 156
APÊNDICE A - Organizador curricular para a Alfabetização: 1º e 2º anos do Ensino Fundamental 166
4 ÁREA: LINGUAGENS 208
4.1 LÍNGUA PORTUGUESA 209
4.1.1 TEXTO INTRODUTÓRIO 210
4.1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 212
4.1.3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 213
APÊNDICE A – Língua Portuguesa - objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental 215
4.2 ARTE 250
4.2.1 Texto introdutório 250
4.2.2 Metodologia 254
4.2.3 Processos de ensinar e aprender na disciplina de Arte 256
APÊNDICE A - Arte no Ensino Fundamental: unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e contéudos 260
4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA 278
4.3.1 Texto introdutório 279
4.3.2 Educação Física e a diversidade como princípio formativo 284

4.3.3 Avaliação no contexto da Educação Física escolar 284
4.4.4 Educação Física no Ensino Fundamental: unidades temáticas, objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades 285
APÊNDICE A - Unidades temáticas da Educação Física e seus respectivos objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades 287
4.4 LÍNGUA INGLESA 305
4.4.1 Língua inglesa como raciocínio, reflexão e potencialização do senso crítico. 305
4.4.2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS 307
APÊNDICE A – Língua Inglesa - unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental 310
5 ÁREA: MATEMÁTICA 324
5.1 MATEMÁTICA 325
5.1.1 Texto introdutório 325
5.1.2 competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades. 327
5.1.3 Encaminhamentos para as indicações metodológicas 357
5.1.4 Indicações metodológicas 358
5.1.5 Avaliação 367
6 ÁREA: CIÊNCIAS DA NATUREZA 370
6.1 CIÊNCIAS DA NATUREZA 371
6.1.1 Texto Introdutório 371
6.1.2 INDICAÇÕES METODOLÓGICAS 375
APÊNDICE A - Ciências da Natureza - anos iniciais e finais do Ensino Fundamental 378
7 ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS 398
7.1 GEOGRAFIA 399
APÊNDICE A – Geografia – unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental 404
7.2 HISTÓRIA 431
7.2.1 Texto introdutório 432
APÊNDICE A – História- unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental 438
8 ÁREA: ENSINO RELIGIOSO 470
8.1 ENSINO RELIGIOSO 471
8.1.1 Texto introdutório 471
8.1.2 Indicações metodológicas 474
8.1.3 Avaliação 477
APÊNDICE A – Ensino Religioso - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental 480

APRESENTAÇÃO

O currículo é a potencial ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas dos professores e garante a qualidade do sistema de ensino. Com base nessa premissa, o Estado de Santa Catarina apresenta com muita alegria, o Currículo do Território Catarinense, alicerçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fruto do genuíno esforço coletivo, o qual tem como meta a aprendizagem e o compromisso de equidade na educação de toda a sociedade.

O ritmo das mudanças, das inovações e a velocidade das informações do mundo moderno exigem dos educadores um olhar cada vez mais atento, sob a óptica do aluno, alinhado às demandas do estudante atual, de modo a prepará-lo e motivá-lo para os estudos, para que faça o melhor uso possível do período em que está na escola. Nesse cerne, temos conclamado todos os profissionais da educação a trabalhar incansavelmente para desenvolver nos estudantes o sentimento de pertencimento para com suas escolas. Uma escola que consiga intensificar esse sentimento terá alunos ainda mais dedicados e, consequentemente, com melhores resultados e melhor desempenho escolar.

Ao apresentarmos à sociedade o Currículo do Território Catarinense, materializamos o documento organizador das atividades escolares, concretizando diferentes formas de uso dos tempos e dos espaços pedagógicos para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Santa Catarina. O documento inicia com as reflexões sobre a Diversidade, seguido das orientações para a Educação Infantil. Na sequência, apresentam-se as orientações para o Ensino Fundamental, mantendo-se a unidade entre os anos iniciais e finais. O objetivo é manter a unidade de um documento, que entrelace seus conceitos e dialogue com as matrizes norteadoras em todas as fases do percurso formativo.

O ineditismo do documento em questão ressalta-se pela estreita sintonia em que trabalharam as esferas, estadual e municipal, com o objetivo de entregar à sociedade, a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais, prospectando melhores alunos, cidadãos mais bem formados, futuros bons profissionais e, assim, mostrarmos que é possível desenvolver ambientes acolhedores em nossas escolas e fazermos uma educação pública efetiva e de qualidade.

Temos repetido o ditado africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”; assim, o trabalho conduzido pela Secretaria Estadual de Educação, em regime de colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e, também, com a participação da Federação Catarinense de Municípios (FECAM), assegurou, de forma democrática, que todos os atores comprometidos com

a educação em nosso Estado sejam partícipes na consolidação do currículo.

Esse processo foi iniciado em 2015, com a criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC; em 2016, foi criado o Comitê Executivo em regime de colaboração (SED, UNDIME/SC, CEE e UNCME). Em 2017, foram realizados encontros, consultas públicas e formações que geraram um documento preliminar entregue ao CEE no final de 2018. Em 2019, retomado o processo de implementação da BNCC em Santa Catarina, a realização do 1º Seminário, no mês de abril, mobilizou mais de 500 profissionais da educação, entre professores e gestores, para a sistematização e a finalização do currículo.

O desenvolvimento de mentes criativas que façam a diferença em Santa Catarina passa por uma educação de qualidade, que promova a revolução positiva que todos almejamos. Quem ganha com isso é a própria sociedade catarinense, que é para quem devemos dar respostas e apresentarmos sempre as melhores soluções de continuidade. Para isso, as diretrizes e as orientações, aqui apresentadas, são fatores críticos de sucesso para que logremos êxito nesse propósito.

Finalizo destacando o empenho excepcional e a dedicação da atual equipe de coordenação dos trabalhos da Secretaria Estadual e todos os demais envolvidos que não mediram esforços para entregar o seu melhor pela e para a educação em Santa Catarina.

O desafio neste momento consiste em fazer chegar à sala de aula, conquistar cada espaço, cada docente e cada gestor para tornar vivo o currículo em todo o território. Convido-os a excelente leitura e desejo que disseminem a riqueza desse material para toda a “aldeia”.

Bom proveito a todos!

Natalino Uggioni
Secretário de Estado da Educação

CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: UM TRABALHO COLETIVO

O Currículo do Território Catarinense emerge de um trabalho coletivo entre a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina (UNDIME/SC), Secretaria de Estado da Educação (SED), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Estadual de Educação (CEE) e Federação Catarinense de Municípios (FECAM), com a função de ampliar a qualificação da Educação de Santa Catarina. Qualificação que é fruto de estudos, de diálogos e de reflexões entre diferentes grupos que fazem uma educação pautada no respeito e no compromisso com os processos de ensinar e aprender de cada professor das diferentes etapas e componentes curriculares da Educação Básica.

Este documento tem como princípio pensar acerca da renovação e da reconstrução do currículo e dos atores sociais que se inscrevem nesse contexto, a partir do respeito às trajetórias educacionais dos municípios e de seus diversos documentos norteadores, da organização estadual em suas diferentes regionais, e dos documentos legais – incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017, motivação para este trabalho árduo, mas profícuo.

A BNCC é o documento que trouxe possibilidade de regime de colaboração e de inclusão no que refere às premissas de respeito à heterogeneidade de trajetórias educacionais que se configuram no cenário educacional atual. Assim, o olhar volta-se à equidade e ao acolhimento às diferentes instituições educacionais e aos sujeitos inseridos nas diferentes etapas da vida na Educação Básica com o propósito de promover uma formação humana e integral.

Tal documento permitiu, ainda, a ressignificação do planejamento e da prática docente quanto ao desenvolvimento de competências e de habilidades do estudante, instigando-o ao protagonismo e à transformação social. Este documento, aqui apresentado, é, portanto, resultado de uma história que se construiu ao longo de dois anos de estudo, de diálogos e de democracia, dando voz e vez aos professores das esferas estadual e municipal, em que se almejou consolidar uma Proposta Curricular flexível, de respeito aos profissionais que atuam diariamente no chão das instituições públicas e têm como compromisso o desenvolvimento dos estudantes que frequentam esses espaços de aprendizagem.

Espera-se que, a partir do Currículo do Território Catarinense, cada município consiga visualizar sua trajetória pautada nas diferentes etapas e nos componentes e que o utilize nos processos de ensinar e de aprender para o desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo.

Patrícia Lueders

Presidente UNDIME SC

INTRODUÇÃO

Prezado(a) leitor(a),

Para ler e compreender este documento que denominamos “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”, você precisará de algumas informações preliminares. Por favor, dedique um pouco de seu tempo e atenção para pensar sobre os pontos que apresentamos a seguir.

Este documento foi elaborado com a participação de muitas pessoas! Em cada palavra ou reflexão deste material, temos o esforço de, aproximadamente, 400 professores e gestores da Educação Básica que trabalham em escolas e centros de Educação Infantil das Redes Municipais e Estadual de todas as regiões do Estado de Santa Catarina. Na coordenação dos trabalhos, atuaram, aproximadamente, 100 redatores e consultores que representam não só escolas de Educação Básica, mas também instituições de Ensino Superior, Secretarias Municipais e Estadual de Educação, associação de municípios, entre outros.

Escrever coletiva e colaborativamente abrange diferentes significados. A riqueza do processo democrático implica, também, compreender que muitas coisas poderiam ter sido feitas de outra forma e que elementos importantes e interessantes não encontram espaço para serem tratados aqui. Significa, portanto, que este documento precisa ser compreendido como ponto de partida, como material que precisa ser cotejado com a realidade e o movimento de cada escola, município ou região de Santa Catarina. Em outras palavras, estamos conscientes das limitações e das omissões que se evidenciarão na leitura e na interpretação de cada leitor. Contudo, temos a certeza de que as múltiplas interpretações deste documento também trarão para o debate cotidiano nas escolas e nos centros de Educação Infantil um conjunto singular de possibilidades para qualificar os processos de ensinar e de aprender.

Este documento ajudar-lhe-á a pensar sobre o que e como ensinar! Nas escolhas que foram feitas neste texto, valorizamos dois princípios fundamentais, quais sejam: o da educação integral e o percurso formativo. Tais princípios alicerçam toda a proposta curricular apresentada neste documento, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e orientam as aprendizagens essenciais que serão asseguradas aos estudantes por meio do desenvolvimento das competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Nos últimos anos, no Brasil, tem-se discutido a necessidade da promoção da educação integral aos estudantes da Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 já destacava a necessidade do “pleno desenvolvimento da pessoa”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), tal discussão ganhou força, e, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a educação integral recebe um destaque especial, em que se enfatiza a importância dos processos de ensino e de aprendizagem considerarem os diferentes aspectos na formação dos estudantes.

O Estado de Santa Catarina, em suas múltiplas propostas curriculares (a da Rede Estadual e de Redes Municipais), enfatiza a formação humana integral. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abre espaço no documento para ressaltar e justificar a educação integral como princípio do processo educativo, definindo-a como "[...] uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade" (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Nessa definição, destaca-se a necessidade de propor-se um currículo integrado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo continuado e de ampliação constante de conhecimentos, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) também afirma seu compromisso com a formação integral, fortalecendo o papel da Educação Básica no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento humano global. A BNCC orienta, ainda, que, nesse processo, é importante compreender

> [...] a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 113).

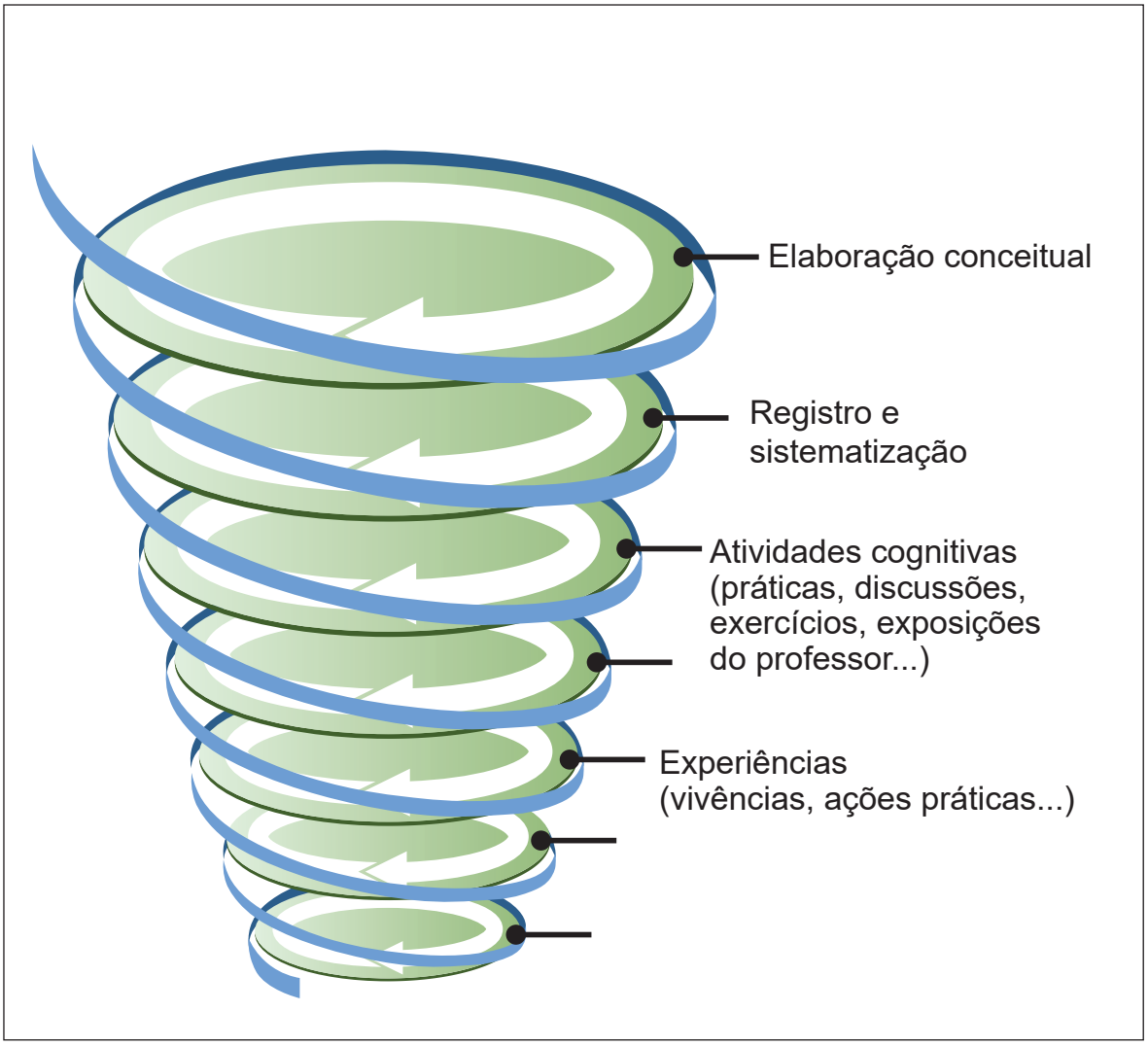
Nessa perspectiva, o "Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense" assume e alicerça-se no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo. Compreende, ainda, que a educação é o meio pelo qual se busca promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social. Nessa direção, o currículo base parte do princípio de que a democracia, o estímulo ao desenvolvimento do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação.

A formação integral do ser humano implica compreender a Educação Básica em um movimento contínuo de aprendizagens, um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimentos vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, independentemente das etapas de organização das instituições escolares. Esse movimento ininterrupto precisa ser garantido no diálogo entre as etapas, bem como entre os anos ou

ciclos de formação. Essa articulação precisa acontecer também entre os diferentes componentes curriculares e em escolhas teórico-metodológicas que mobilizem os estudantes à aprendizagem, superando a ideia de transições, bem como da organização fragmentada das propostas pedagógicas educacionais.

Conforme destaca a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 31), "[...] compreender o percurso formativo como um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo da vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos". Nesse *continuum*, a sugestão é que se considere o desenvolvimento em espiral (Figura 1), partindo das experiências para a elaboração conceitual, por possibilitar a sucessão crescente e a garantia ininterrupta de aprendizagem e de desenvolvimento.

Figura 1 – O processo de elaboração conceitual em espiral



Fonte: Elaborada pelos autores.

Todo aprendizado tem seu início na experiência humana, sua relação consigo e com o mundo. Por meio da experiência com um objeto cognoscível, múltiplas funções e habilidades são acionadas em um percurso que vai da recepção sensória àquelas integrativas: motivacionais, afetivas e mnésicas, resultando em uma construção consciente e plena de significado social, que, finalmente, se expressa por meio de habilidades motoras. Esse processo de elaboração conceitual ocorre em todas as faixas etárias, em uma crescente complexidade que não se esgota com o amadurecimento físico-corpóreo humano. Esse desenvolvimento deve ser assegurado desde a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, por meio da escolha consciente dos objetos de conhecimento que irão mobilizar as funções e as habilidades que o professor pretendeu desenvolver em seu plano de aula.

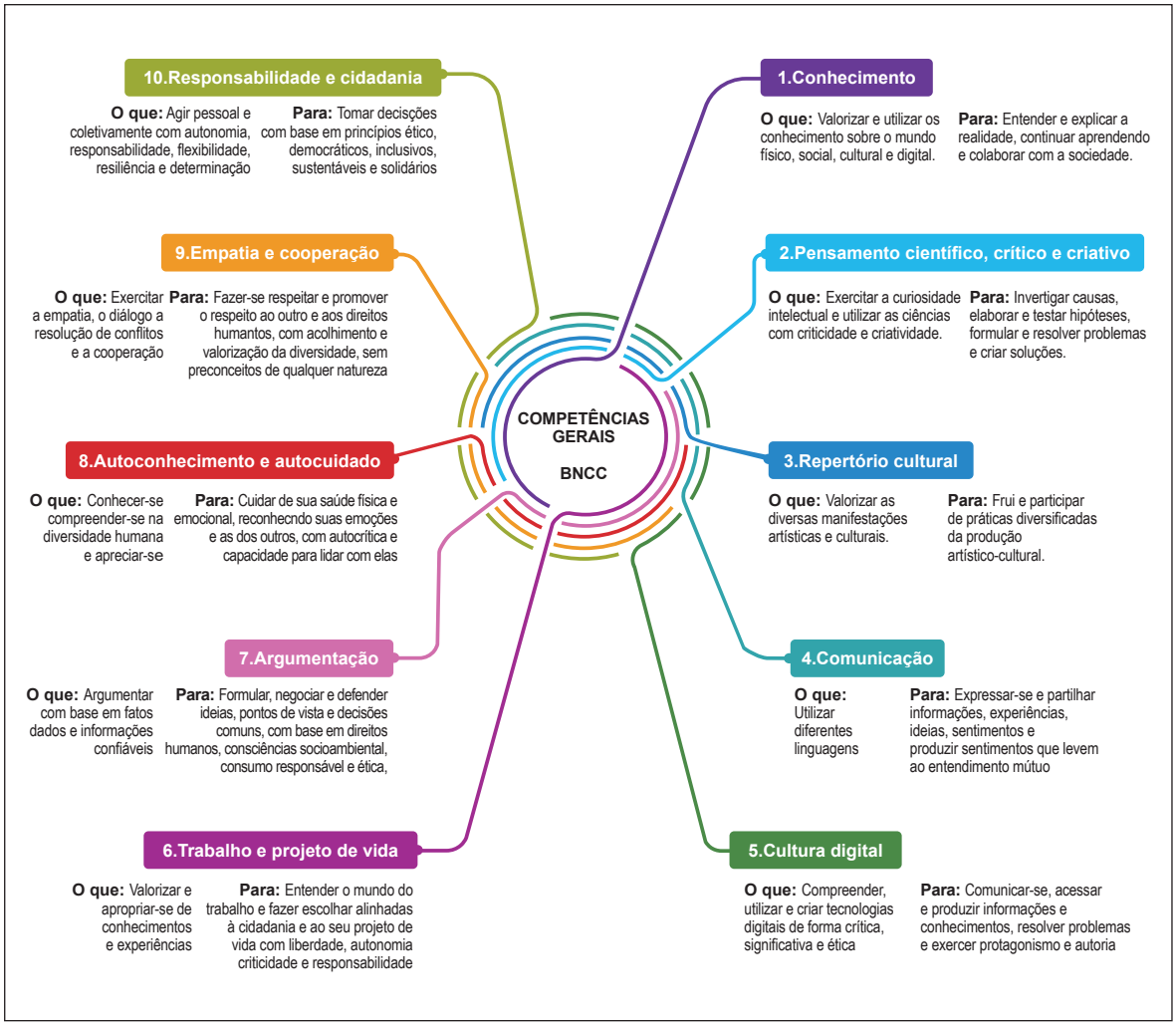
Tais escolhas subsidiam o professor na procura pelos procedimentos de ensino mais adequados à experiência com o objeto e na determinação dos critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sejam cognitivos, afetivos ou motores. Nos primeiros, destacam-se as funções de percepção, atenção, memória, imaginação, seleção, comparação, abstração e planejamento consciente para a solução de problemas. Dentre os afetivos, sinalizadores para a função motivadora para a ação cognitiva, importam aqueles ligados à intencionalidade, à disposição e à tendência da atividade: por que faço? Por fim, os critérios relacionados à expressão motora: como faço?

A mobilização crescente dessas funções no percurso formativo, que investiga um mesmo objeto por meio dos diferentes componentes curriculares, tem como objetivo final o alcance da formação integral, expressa na compreensão da realidade em uma perspectiva histórica, na formulação e na testagem de hipóteses, na utilização de diferentes linguagens associadas a diferentes contextos, na compreensão crítica das tecnologias, na articulação de diferentes ideias e pontos de vista que assegurem a diversidade de saberes e de vivências culturais, na investigação de si próprio em todos os seus âmbitos, corporais, psíquicos e espirituais e na procura por decisões apoiadas em princípios éticos. É a partir dessa compreensão que o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense assume e articula as 10 competências gerais propostas pela BNCC.

Este documento fez escolhas! Para além do que se apresenta na BNCC, o coletivo de produção deste texto compreendeu necessário também afirmar a diversidade como princípio formativo e, por isso, apresentam-se algumas compreensões fundamentais. Embora precisem ser complementadas com outros materiais, demonstram o compromisso do território catarinense com todas as pessoas que residem no Estado. Outro detalhe foi o destaque dado ao processo de Alfabetização. Compreendemos que, para além da abordagem de todos os componentes curriculares, seria necessário e oportuno enfatizar os aspectos relacionados à apropriação da linguagem escrita. Os componentes curriculares procuram, também, trazer indicações metodológicas e reflexões sobre a avaliação. Indicações que, obviamente, precisam e merecem aprofundamento.

PARA LER ESTE DOCUMENTO

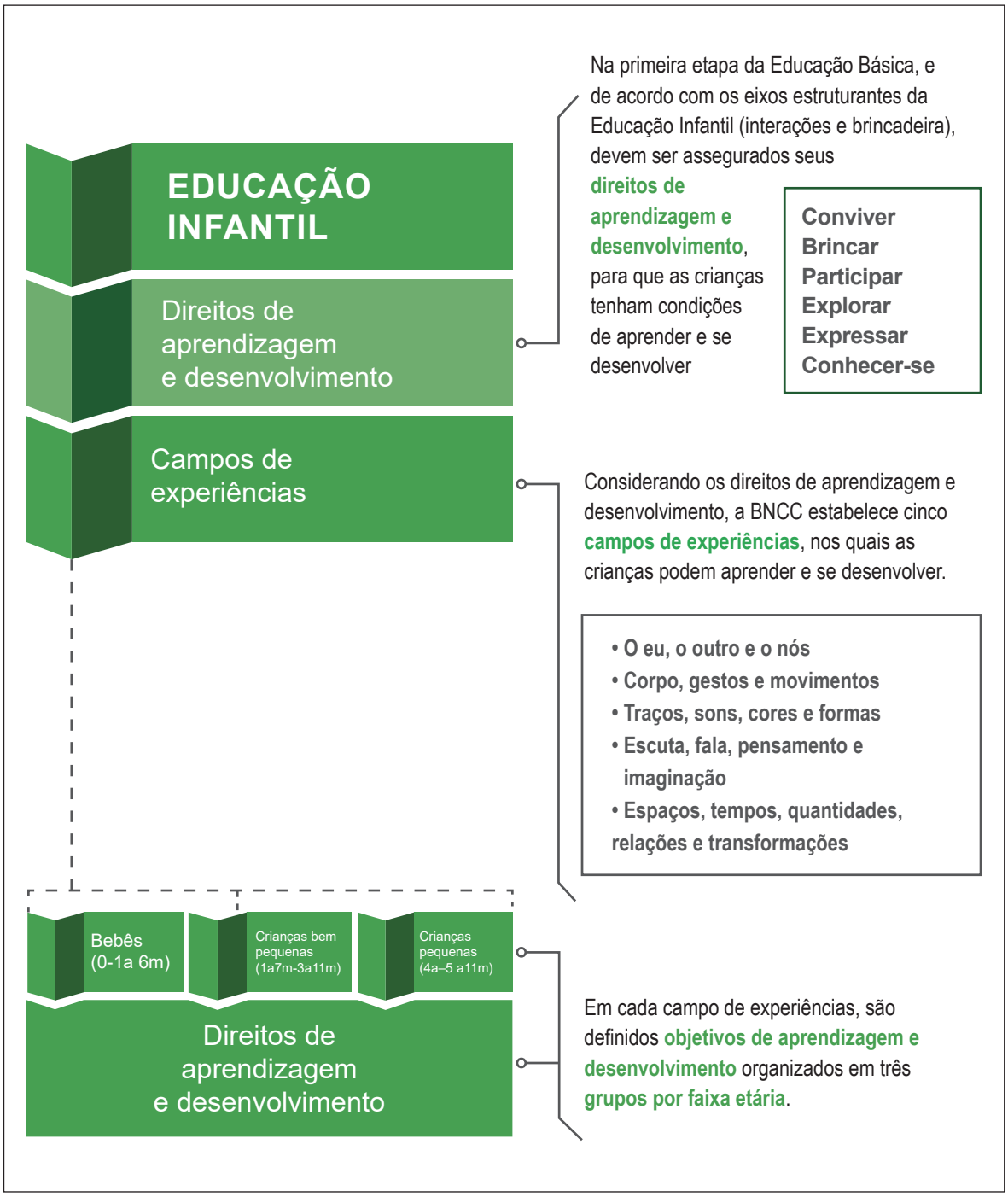
Para ler este documento, você precisará retomar algumas questões importantes, como, por exemplo, as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC. Vamos relembrar:



Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

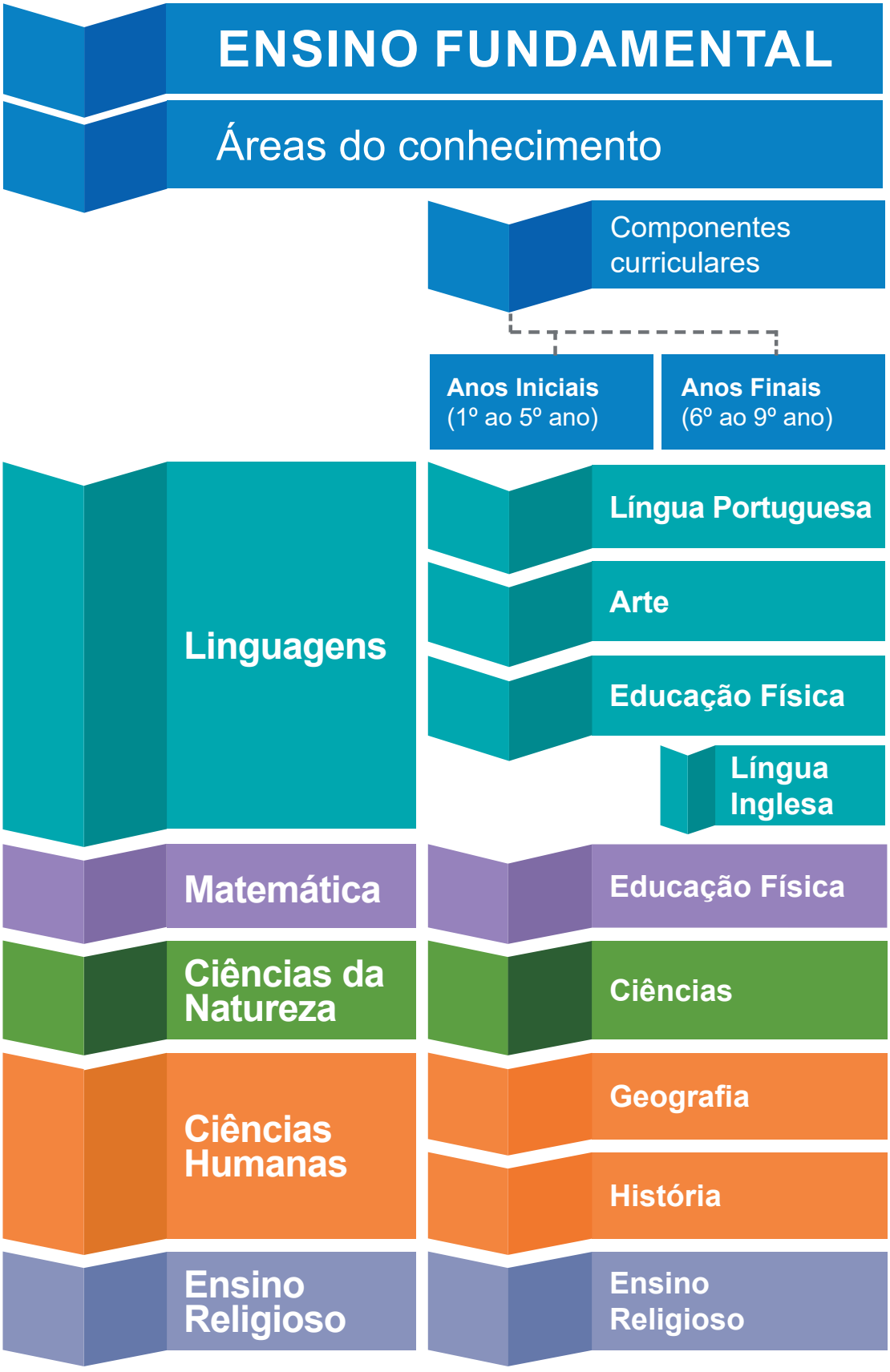
Esse é o conjunto de possibilidades esperado para os estudantes ao final do Ensino Médio. No entanto, para que tais competências se construam ao longo da Educação Básica, é fundamental que todos se responsabilizem por esse percurso. Por isso, sua atenção é imprescindível na etapa e/ou modalidade em que atua.

Este documento contextualizou os elementos curriculares para o Território Catarinense. Na Educação Infantil, mantivemos a organização prevista pela BNCC, de modo a respeitar os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento e propor dois organizadores: campos de experiência e faixa etária. Reveja, a seguir, como essas questões estão expressas:



Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

No Ensino Fundamental, também optamos por uma organização por áreas do conhecimento. Em cada uma, estão definidas as competências por área e as do componente curricular.



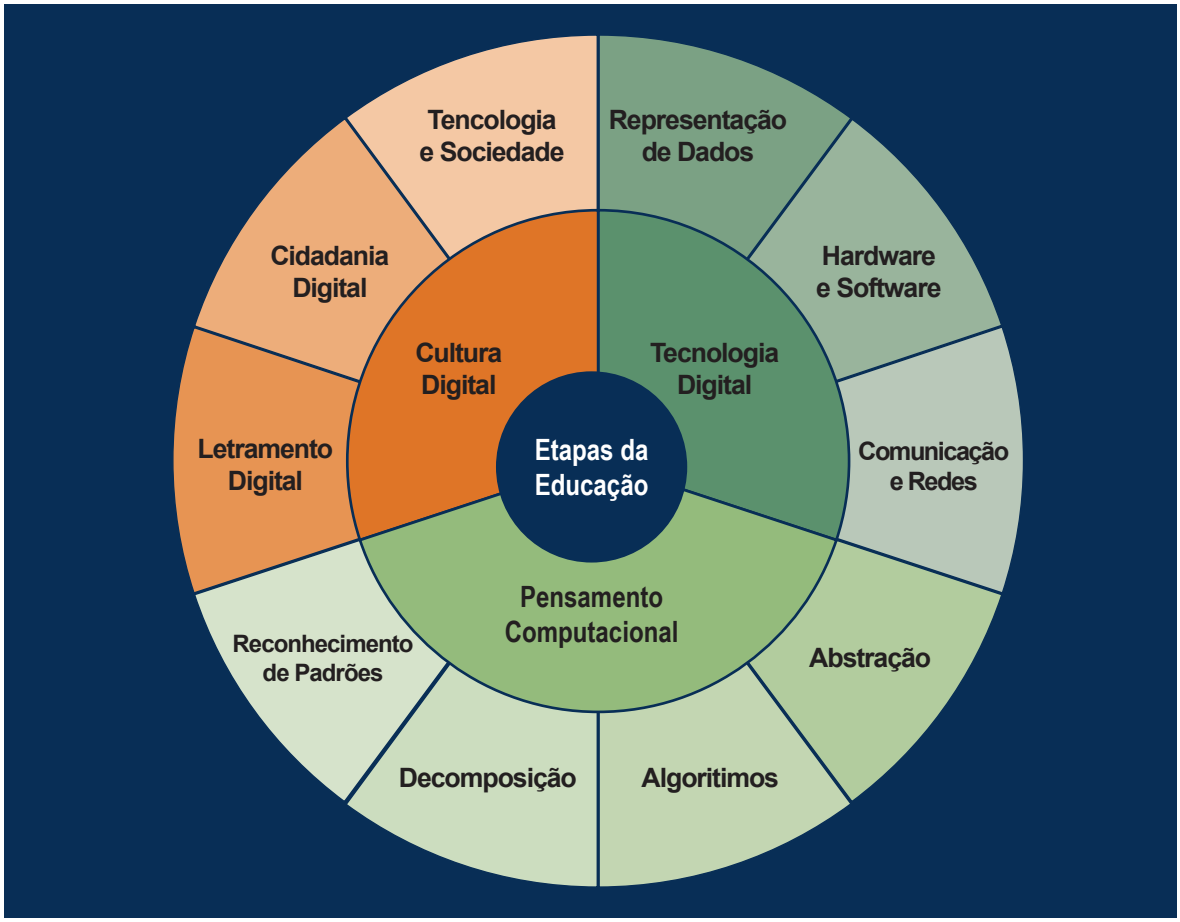
Fonte: BRASIL. MEC. Temas Contemporâneos. Transversais, 2019.

Com essa organização, esperamos possibilitar múltiplas leituras de articulação entre os diversos componentes curriculares e as etapas dos anos iniciais e dos anos finais. No entanto, sempre há muito o que fazer.

Nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas catarinenses, ainda será necessário complementar dois tópicos importantes: tecnologias para a aprendizagem e os temas contemporâneos transversais.

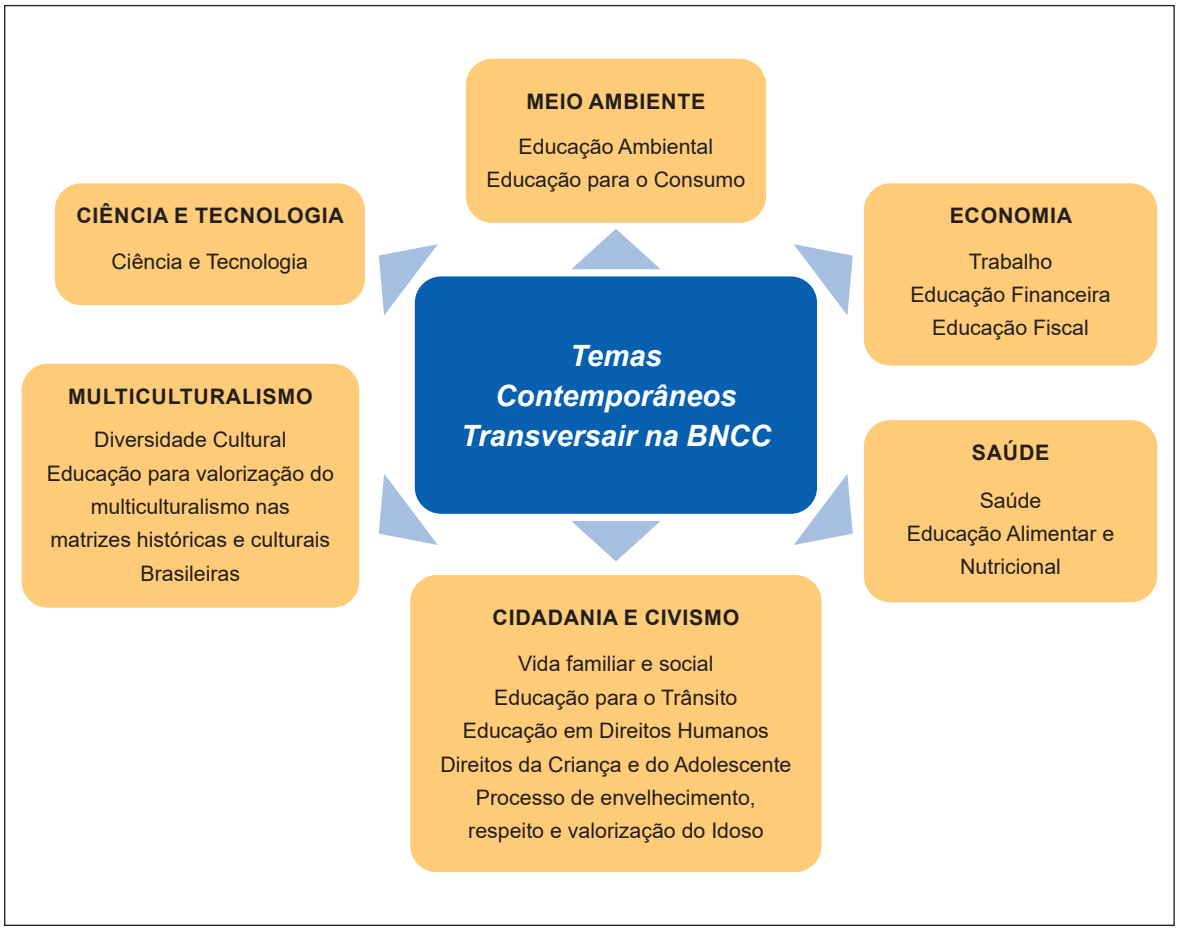
Para ensinar e aprender na sociedade atual, não há como não compreender que as tecnologias nos permitiram novas relações com o conhecimento e afetaram nossos modos de interagir e nos relacionar. Nesse sentido, as escolas do Território Catarinense ainda precisam avançar na definição de um currículo que aponte para o trabalho com Tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Todos nós, professores e gestores, precisamos lidar com o volume de informações cada vez mais rápido e disponível, para atuar de forma responsável e consciente nesse contexto de culturas digitais.

Para que os elaboradores e partícipes dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas sintam-se convidados a buscar essa ampliação e implementação, sugerimos que conheçam alguns modelos como o da figura a seguir que pode ser encontrado em http://curriculo.cieb.net.br/.



Os projetos político-pedagógicos das escolas também podem ser enriquecidos com as discussões relacionadas aos temas contemporâneos transversais. Necessários para a ampliação dos conhecimentos e das competências essenciais, os temas merecem atenção das escolas no que diz respeito à atualização das discussões que acompanham a construção de uma sociedade autônoma, justa e igualitária.

Para isso, referenciais sobre os temas contemporâneos transversais na BNCC podem ser consultados no *site* do MEC e/ou da BNCC. Conheça, a seguir, os principais temas e seus desdobramentos.



Fonte: BRASIL. MEC. Temas Contemporâneos. Transversais, 2019.

Este documento não lhe dirá o que fazer! A partir desses argumentos apresentados, tenha a convicção de que pensamos nos professores em sala de aula em todos os momentos que elaboramos este material. No entanto, será necessário traduzir as orientações para colocá-las em prática. Isso porque a história, o contexto, os movimentos que constituem cada escola são singulares e exigirão reflexão sobre os recursos disponíveis, as possibilidades e os limites de cada situação. Para que as orientações deste documento "façam sentido"

no seu cotidiano, elas precisarão ser mediadas, analisadas, revisitadas, revistas, etc. Toda implementação curricular exige um complexo processo de “escolhas” sobre o que e como ensinar. O objetivo deste material é dar-lhe subsídios, indicações e orientações para apoiar o planejamento de ensino. Faça uso dele nesse sentido e “reinvente” a prática docente.

Desejamos que todos risquem e rabisquem este documento! Sim, queremos que todos transformem este material em instrumento de trabalho, que aperfeiçoem, complementem, corrijam, enfim... utilizem e façam bom uso para o desafiador futuro que desejamos construir juntos!

Cássia Ferri
Consultora de Currículo

Leo Lynce Valle de Lacerda
Rita Buzzi Rausch
Consultores

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

1 A DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

> Pensar a Educação no tempo que vivemos é, cada vez mais, pensar um futuro que já é presente, pensar problemas globais que requerem ação local, pensar que a formação de todos não pode deixar de olhar para cada um. O desafio da massificação da escolarização passa por não confundir acesso a uma educação de qualidade com uma padronização cega que transforma a escola num redutor instrumento de transmissão de informação que não se converte em conhecimento e sabedoria (CLAUDINO et al., 2019, p. 5).

A diversidade é representada pelos grupos sociais, de identidades singulares, que constituem os sujeitos históricos, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e na reprodução de suas existências socioambientais (SANTA CATARINA, 2014). O termo "**diversidade**" ganha expressão no contexto social brasileiro com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a partir do seu marco histórico e político que demarca o princípio democrático na perspectiva da valorização cultural. O reconhecimento da diversidade efetiva-se "[...] após a abertura política e no processo legislativo decorrente da democratização, que a Educação Básica como um direito desponta ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade" (SANTA CATARINA, 2014, p. 53). Entendida como característica da espécie humana, a diversidade projeta-nos ao cenário das diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, suas mais distintas organizações, além da própria heterogeneidade que a caracteriza.

> O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 55).

Nesse contexto, a diversidade constitui-se como princípio formativo e fundamenta-se nos processos de ensino e de aprendizagem, reconhecendo, no ser humano, suas especificidades, suas potencialidades e suas possibilidades de acessar as expectativas da Educação Básica. Nesses termos, a adoção da

> [...] "diversidade como princípio formativo" repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e nos espaços escolares, no modelo de gestão e de avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir. (SANTA CATARINA, 2014, p. 84).

Amparada nessa perspectiva, a diversidade é reconhecida pelo seu caráter formativo na educação escolar catarinense, efetivamente pelas dimensões pedagógicas que privilegiam: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública catarinense; e a igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola (SANTA CATARINA, 2014) para todos os estudantes, independentemente de suas especificidades humanas.

Conjugada por essas dimensões pedagógicas, a organização curricular no território catarinense dá ênfase à obrigatoriedade do

> [...] ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas. (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Consubstanciada pela diversidade na Educação Básica, as temáticas **Educação Ambiental Formal** e **Educação para as Relações Étnico-Raciais**; e as modalidades de ensino **Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos**, **Educação Escolar Quilombola**, **Educação Escolar Indígena**, **Educação Escolar do Campo** e **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** ganham visibilidade curricular no território catarinense, respaldadas pelo direito à educação que é de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CLAUDINO, S. et al. (orgs.). **Geografia, Educação e Cidadania**. Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa. Lisboa: ZOE, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

1.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL

Consultora
Rosemy da Silva Nascimento

Grupo de Trabalho:
Andréia Rosane Longhini Balzzan
Cassiana Medeiros de Souza
Karla Grazielle Soares Lima
Ketryn Fabiana Cidade Beseke
Lúcio José Bento
Marcia Aparecida Dalcanale

A Educação Ambiental Formal (EAF), como especificidade no currículo da Educação Básica, é focada nos sujeitos da comunidade escolar e na sua relação com o ambiente local e seu entorno, a qual reverbera nas demais dimensões escalares.

A justificativa de uma educação para o ambiente foi devido a uma crescente perda da qualidade e da degradação ambiental, além do comprometimento da preservação da vida. Esse alerta serviu para o reconhecimento do papel da educação ambiental na formação e na mobilização dos sujeitos, no resgate de valores e na ação social comprometidos com toda a forma de vida; é, por conseguinte, uma educação para a sustentabilidade socioambiental. Assim sendo, no contexto da definição, compreendemos que a Educação Ambiental (EA) se caracteriza como processo e não evento, considerando a educação dos sujeitos para o conhecimento socioambiental e suas conexões, sustentadas na informação, na sensibilização e na mobilização individual e/ou coletiva para a construção de valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes, tanto para a melhoria quanto para a sustentabilidade de todas as formas de vida; e que, no âmago do corpo-mente-espírito, possa promover a fé[1] e a busca de esperança.

A Educação Ambiental trata da educação para o ambiente, e o agente ativo nesse processo é o ser humano. Educar significa obter conhecimento, que pode ser construído pelas experiências, pela aceitação, pela razão e pela experimentação. O sentido de educar é instruir para o mundo, para si e para os outros. Nesse sentido, a educação como processo visa promover, nas pessoas, o desenvolvimento de habilidades intelectuais para assimilação de dados e de informações na geração de conhecimento de forma integrada, para apropriarem-se e mudarem comportamentos.

[1] Fé, etimologicamente de origem Grega "***PISTIA***", designa a noção de acreditar. E, no Latim, "***FIDES***", remete a uma atitude de fidelidade. Nesse contexto, ter fé implica em ter confiança. Em situações como problemas emocionais ou físicos, ter fé significa ter esperança de algo que vai mudar de forma positiva, para melhor. O termo "fé" também está no cotidiano, como no campo do legislativo. "Dar fé = Atesto como verdade".

1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento

A Educação Ambiental propõe desenvolver o pensamento crítico e inovador, de forma a permitir mudanças na sociedade em uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o conhecimento. Nessa abordagem, o holístico consagra a rede de inter-relações dinâmicas e orgânicas, promovendo a alteridade, permitindo despertar os potenciais humanos da criação, da emoção, da intuição, do físico, da imaginação, do racional, do lógico e do verbal. Sociedades sustentáveis requerem, na educação, seres humanos para uma vida saudável e integral.

Santa Catarina, apesar de constituir apenas 1,1% do território nacional, possui uma representatividade étnica enriquecida pelos seus povos originais indígenas, europeus, africanos, asiáticos e americanos, constituindo um mosaico de multisaberes. A diversidade também está presente nos elementos da natureza, nas diversas paisagens que caracterizam o uso e a cobertura da terra, os modos de produção e as redes conectadas nessa relação espaço-tempo-sócio-natural, que é o ambiente catarinense.

Na BNCC, a Educação Ambiental poderá ser trabalhada em todos os componentes curriculares por meio dos pressupostos pedagógicos do cuidado, da integridade e do diálogo. O cuidado visa promover a empatia e a alteridade. A integridade une o que se planeja e o que se faz; sem fuga dos objetivos. E o diálogo significa saber escutar o outro, nas diferentes opiniões de cunho científico e não científico. Ressalta-se, também, que, em cada objeto de conhecimento, haja a apropriação dos conteúdos, a formação de conceitos e a aquisição de competências para agir na realidade de forma transformadora; que se tenha compreensão crítica das questões ambientais decorrentes das ações humanas na sua história; que se desenvolva o pertencimento do seu ambiente e a vontade de participar ativamente da sua proteção e do seu melhoramento; que se fortaleça o protagonismo estudantil para intervir na resolução dos problemas ambientais e para fomentar a cooperação local, nacional e internacional.

Uma das indicações metodológicas pode ser apoiada na concepção teórica e prática da abordagem sistêmica, que permite uma compreensão das inter-relações de diversos subsistemas: natural, econômico, social, cultural, etc., que compõem o ambiente. Esse método permite a observação e a análise das complexidades inerentes às relações socioambientais, nas inter-relações e na interdependência entre os fenômenos que ocorrem na sociedade e na natureza.

A Educação Ambiental, como os demais temas e modalidades da diversidade, consegue integrar os diversos tipos de conhecimento, desde o empírico até o científico, de modo a permitir fazer aproximações do cotidiano do estudante, do mundo e dos conteúdos

curriculares; além de os professores promoverem movimentos e aproximações das diferentes áreas temáticas, proporcionando reflexões sobre problemáticas e soluções existentes nos diferentes contextos. Tais estratégias fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, entre o arcabouço de conhecimentos dos componentes curriculares e os questionamentos ambientais. Na BNCC, a Educação Infantil e as oito componentes curriculares – Arte, Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática –, conforme seus objetos de conhecimento, poderão melhor articular em que momento essas e outras questões poderão ser abordadas. No entanto, destacamos, a seguir, algumas possibilidades e cada área.

a. Arte

A Arte tem seus saberes, objetivos e metodologias próprias e pode ser um instrumento mobilizador para desenvolver a Educação Ambiental nas instituições educacionais. Pensar Arte e a EA, na vida dos sujeitos, é possibilitar conhecer os diversos tipos de linguagens e trazer, para a discussão, as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas culturas, de forma a desenvolver a sensibilidade e a visão (leitura) de mundo para a construção de valores socioambientais. Assim sendo, é com a responsabilidade de uma educação voltada ao crescimento do estudante como ser social, educacional e emocional que o professor disponibiliza o compartilhamento de saberes e de produções, sendo, no percurso do fazer artístico, que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.

A arte e a EA precisam construir seus saberes, sua identidade com equilíbrio e responsabilidade. Dessa forma, destacamos a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e do grupo de estudantes, na qualidade de participantes ativos nos processos de criação, de construção e de apropriação do conhecimento significativo para desenvolver o protagonismo juvenil nas suas experiências educacionais e vivências locais e regionais.

b. Ciências da Natureza

Construir conhecimento na relação entre o ser humano e a natureza é objetivo da Educação Ambiental, de maneira a possibilitar a observação, a experimentação, o debate e o desenvolvimento de atitudes de respeito, de valorização de si e do outro. A relação com o meio é fundamental para a formação de um cidadão crítico e consciente, capaz de disseminar a sustentabilidade e o equilíbrio necessários à vida.

Para que isso seja viável, faz-se necessário considerar o entorno dos estudantes, refletir sobre o mundo do qual fazem parte, de forma a almejar uma emancipação sociocultural por meio dos conhecimentos científicos que precisam ser contemplados no percurso

formativo da Educação Básica, comprometida com a racionalidade, o pensamento crítico e a afetividade, como função social da escola.

A BNCC, como um documento que garante os direitos mínimos de aprendizagem, deve ser considerada, de modo a respeitarem-se suas especificidades. Espera-se, assim, uma mudança de comportamento e atitudes com base em princípios éticos e sustentáveis, de forma a permitir uma reflexão sobre sua existência e sua relação com o mundo, criando um sentido de pertencimento com vistas a mudanças significativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento.

c. Educação Física

As Unidades Temáticas apresentadas na BNCC são: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura, objetivando o eu, você, nós, o ambiente e a natureza. A educação é dialética, está continuamente em movimento, por isso a busca por métodos e ferramentas, devido às transformações sociais. Logo, é necessário que o professor, a escola, os alunos e a comunidade estejam motivados a essas transformações. Nesse sentido, a EAF poderá fazer parte desse arcabouço, considerando que todas essas manifestações poderão ocorrer em diversos ambientes, de forma a integrar os princípios da Educação Ambiental.

Os professores deverão estimular seus alunos e a comunidade escolar a um equilíbrio físico, mental e espiritual; trabalhar a disciplina e a motivação de forma harmônica e contínua. Busca-se esse equilíbrio por meio da educação do corpo e da mente para um ser humano saudável, assim como para um ambiente melhor. Essa proposta pode ser realizada por meio de atividades lúdicas, recreativas, educativas, tais como: caça ao microlixo, plantio de árvores em locais que irão contribuir para o uso comum. Nesse sentido, está sendo estabelecida uma etapa para a educação brasileira com a determinação legal da construção de um elemento norteador, a Base Nacional Comum Curricular, que organiza os conhecimentos, as competências e as habilidades que podem ser desenvolvidas pelos estudantes e pela comunidade escolar.

d. Geografia

Na BNCC, o componente curricular Geografia visa desenvolver o pensamento espacial, de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza. Ao unirem-se a definição e os princípios da EA, há uma sinergia entre eles, que poderão ser tratados concomitantemente nas unidades temáticas: o sujeito e seu lugar no mundo, que trabalha as noções de pertencimento e identidade; conexões e escala, que está nas

relações entre fatos nos níveis local e global; o mundo do trabalho, com suas técnicas e tecnologias da produção no campo e na cidade; formas de representação e pensamento espacial, com mapas e outras formas de representação gráfica; e as questões sobre a natureza, ambiente e qualidade de vida articuladas nas relações e nas conexões entre processos físico-naturais e humanos. Nesse compêndio, há duas situações: aquela provocada pelo professor sobre os fenômenos geográficos e o raciocínio ambiental. Ambos poderão ser estimulados para se pensar espacialmente com criticidade, além de a investigação, a identificação de diagnósticos, as reflexões e as proposições de forma a integrar o ser humano, a natureza e o conhecimento serem construídas.

e. História

A compreensão da Educação Ambiental Formal no componente de História promove um processo educacional no reconhecimento do "Eu, do Outro e do Nós", por meio do qual o sujeito se constitui e é constituído individual e coletivamente. Na relação com o ambiente, constroem-se valores socioambientais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências na prevenção e na preposição de soluções para problemas ambientais, com o intuito à manutenção da qualidade de vida e a sustentabilidade.

Nessa perspectiva, o componente de História possibilita a constituição do estado de pertencimento, por meio do tempo e do espaço, e converge com a Educação Ambiental no sentido de que, em cada objeto de conhecimento, haja a apropriação dos conteúdos, a formação de conceitos e a aquisição de competências para agir na realidade de forma transformadora.

f. Língua Inglesa

Os processos de ensinar e aprender, desenvolvidos nas unidades escolares, não podem se ater a uma habilidade de modo isolado, fragmentando a língua. A língua é viva, multicultural e plural. Assim, pode-se atribuir vários significados e aprendizagens nessa relação de interação entre o eu e o outro. Dessa forma, a Educação Ambiental pode ser inserida no planejamento docente por meio de ações que desenvolvam a interação e promovam, aos estudantes, a formação humana e integral em diversas esferas da atividade humana. Refletir no sentido de que as práticas sociais e as interações desenvolvidas não estão terminadas ou internalizadas como sistema fará com que os docentes realizem suas escolhas, de modo a contextualizarem o ensino de Educação Ambiental a partir das habilidades e do contexto da unidade educacional e dos estudantes.

g. Língua Portuguesa

O componente da Língua Portuguesa, associado à Educação Ambiental, tem como

objetivo promover, durante o processo, práticas de linguagem que utilizem atividades do cotidiano, de maneira a abordar a temática ambiental. Assim, é significativo para o estudante lidar com a leitura/a escrita, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica que envolvam os conhecimentos linguísticos e essa temática. Tais práticas poderão ser trabalhadas com diversas informações correlatas à questão ambiental, fazendo com que o aluno reflita sobre sua relação social com o ambiente.

h. Matemática

O direito de saber do indivíduo deve fazer parte da construção do conhecimento no todo sem dissociação, sobretudo em relação a questões sociais, éticas, democráticas e sustentáveis, de modo a valorizar a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais sem preconceitos de qualquer natureza. A partir do momento que o sujeito está feliz e entende o meio do qual faz parte, ele interage de forma dinâmica e ativa. Modelos matemáticos estão em tudo e fazem parte do ambiente no qual todos estão inseridos. Assim sendo, a Matemática, como ciência, é uma forma de quantificar os elementos e os fenômenos da natureza e da sociedade. Integrada e articulada, a Matemática firma-se como ciência humana, como linguagem, espírito investigativo lógico e pesquisador, capaz de compreender e colaborar com a educação para o ambiente por meio da pesquisa e da resolução de problemas. Interagir de forma cooperativa e trabalhar coletivamente em sua prática com significados devem fazer parte da realidade socioambiental do indivíduo.

Além das sugestões descritas anteriormente para os componentes curriculares, destacamos algumas inspirações no tópico a seguir.

1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades

Os pressupostos teóricos e metodológicos dos níveis educacionais assim como dos componentes curriculares serão os orientadores da Educação Ambiental Formal para Santa Catarina. Destaca-se que o foco está no estudante como sujeito crítico e ativo, de forma que este compreenda a realidade catarinense, a sua relação e a do outro como agentes do ambiente, visando construir valores e atitudes socioambientais para a sustentabilidade.

As temáticas são variadas, mas conectadas aos fenômenos sociais e naturais próximas da realidade do estudante e, consequentemente, das demais escalas espaciais. Como exemplo, pode-se destacar as consequências dos eventos climáticos extremos, a violência, a segurança alimentar e nutricional. As epidemias como as doenças de veiculação hídrica e as transmitidas por vetores que se relacionam com a água também são temas aliados à qualidade de vida, pois água não tratada é porta aberta para diversas doenças

como: hepatite, cólera, verminoses, dengue, febre amarela, etc.

Outra questão que está no cotidiano é a cultura do consumo, a moda do consumo e a sustentabilidade. Sorrentino e Portugal (2017), como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), destacam que

> [...] os distintos modos de produção e consumo, seus impactos socioambientais e os instigantes caminhos a serem construídos pela ciência e pelos conhecimentos humanos, de uma forma cooperativa e transformadora, são provocações a serem colocadas por este tema integrador, (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p. 11).

Outras iniciativas, ações e programas governamentais para a educação ambiental também contribuem com a comunidade escolar, principalmente com ideias para os componentes curriculares, que poderão ser consultados nos cadernos de Educação Ambiental – Políticas e Práticas pedagógicas e em outras fontes, como, por exemplo: Escolas Educadoras Sustentáveis; Alimentação Saudável; Programa Com-Vida; Projeto Internacional Nós-Propomos[2]; Permacultura[3]; entre outras. Em todas essas proposições, Sorrentino e Portugal (2017) reforçam que podem ser trabalhados também aspectos da sobrevivência e das espécies que hoje sobrevivem sob ameaças de extinção, como também

> [...] a situação dos oceanos; o aquecimento global; a fome assombrando um bilhão de humanos; a falta de água potável e de saneamento básico para imensas parcelas da humanidade; o desflorestamento e a desertificação; a erosão dos solos; a perda de biodiversidade e a erosão genética; os agrotóxicos e os transgênicos ampliando a insegurança alimentar; as diferentes formas de poluição; a diminuição da fertilidade do macho de nossa espécie e os distintos tipos de cânceres relacionados ao modo de vida contemporâneo; o stress, o trânsito e todas as formas de violência urbana; as guerras e os gastos com armamentos; a falta de acesso a programas de saúde, educação, moradia e aposentadoria, comprometendo a igualdade de oportunidades para todos; as discriminações de todos os tipos; as perdas linguísticas e culturais, dentre tantos outros problemas socioambientais que exigem de cada um de nós uma postura mais humilde e meditativa sobre os caminhos a seguir para termos uma humanidade e cada ser humano atingindo o seu pleno brilho. (SORRENTINO; PORTUGAL, 2017, p. 4).

Cenários futuros sobre a capacidade de suporte do planeta em acolher a atual população mundial fazem com que sejamos criativos, diversos nos modos de produção sustentável e de uma educação democrática para a humanidade, conforme foi descrito anteriormente. *A Carta da Terra* lembra que os desafios para o futuro já são os do presente, e a educação pode ser de todos, sustentável e pacífica.

[2] Disponível em: https://www.ulisboa.pt/evento/nos-propomos. Acesso em: 11 abr. 2019.
[3] Disponível em: http://permacultura.ufsc.br. Acesso em: 11 abr. 2019.

> A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados, e juntos podemos forjar soluções includentes. (A CARTA DA TERRA, 1992, p. 1).

É importante ressaltar que as responsabilidades são diferenciadas e ninguém pode se eximir de dar sua contribuição em função da realidade atual. Na condição social de beneficiários do atual modo de desenvolvimento, os compromissos e as obrigações de fazer pelo Bem Comum são ainda indispensáveis.

1.1.3 O que não é educação ambiental?

Desde quando a Educação Ambiental se tornou pauta nas diversas dimensões educacionais, avanços foram alcançados para atingir o que realmente se entende como educar para um ambiente saudável. Contudo, observou-se que várias ações ainda não davam conta para atender ao que se preconiza no processo educacional para o ambiente, como informar, sensibilizar e mobilizar para a sua melhora. Nesse sentido, seguem algumas sugestões do que não se compreende como Educação Ambiental:

- Processos sem conexão entre o social e o natural.
- Desenvolvimento de atividades só na preservação da natureza.
- Toda forma de violência.
- Eventos e ações em datas comemorativas ou isoladas.
- Realizar ações sem a conexão com a comunidade.
- Compreender o lixo como resíduo e não como algo sem destinação.
- A dicotomia entre saúde/ambiente e consumo/logística reversa.
- Não zelar pelo ambiente de convívio.
- Desconexão corpo-mente-espírito.

Destaca-se que, em todos os documentos legais e propositivos, a escola é vista como espaço que habita os diferentes sujeitos, também é o local onde acontecem as reflexões, as transformações sociais e coletivas, de modo a fazer um elo entre as comunidades, promover atitudes, valores e mudanças socioambientais, na perspectiva de que cada ser

humano se conheça e se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido. Em se tratando do espaço escolar, pode-se afirmar que as questões socioambientais perpassam por todos os níveis de conhecimento, e que, quando o “saber e o “saber fazer” acontecem, o processo educacional se efetiva como propósito da BNCC – a manutenção de toda forma de vida.

REFERÊNCIAS

A CARTA DA TERRA. 1992. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf. Acesso em: 8 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S. **Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular**. In: FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - FBEA, 9., 2017, Balneário Camboriú. Anais eletrônicos [...]. Balneário Camboriú: UNIVALI, 2017. Disponível em: http://ixfbea-ivecea.unifebe.edu.br/wiew/information/downloads-consulta-publica/3.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

1.2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Consultor
Marcos Rodrigues da Silva

Colaboradora
Cátia Regina Dalmolin

Grupo de Trabalho
Arlene Aparecida de Arruda
Vanice Pizzolloto Vitali
Juciléia Fontanella
Odair de Souza
Karin Aline Henzel
Rosemar Rodrigues Padilha
Nanci Alves da Rosa

1.2.1 Texto introdutório

As relações étnicas são ações que consideram os seres humanos diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, únicos em suas personalidades e, também, diversos em suas formas de perceber o mundo.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013)[4], respaldada constitucionalmente no artigo 1º da Constituição Federal (1988), que trata dos princípios fundamentais da cidadania e da dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o projeto educacional brasileiro concerne: "[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". (BRASIL, 2013 p. 16)

Diante desse cenário, o desafio está em implementar práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas aos componentes curriculares, mediante a utilização de metodologias e de estratégias que visem assegurar o respeito, o reconhecimento, o protagonismo e a valorização étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas no ambiente escolar.

Evidencia-se, também, a necessidade de formação docente com vistas à sensibiliza-

[4] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

ção e à construção de estratégias para equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais, de gênero, ao feminicídio, à xenofobia e à homofobia. Além disso, faz-se necessária a construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola e a valorização dos diversos saberes e culturas, garantindo assim o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[5], LDB nº 9394/1996, atualizada em 2018, em seu art. 3º, incisos I, II, III, IV, XII, a saber,

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (LDB, 2018 p. 09)

1.2.2 Compreensão de cada tema das diversidades de Santa Catarina

De acordo com a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que trata da inclusão do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e, posteriormente, com a inserção da cultura e da história indígena por meio da Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 (BRASIL, 2008), provoca-se a mudança de um currículo hegemônico até então.

A implementação dessas leis nas escolas, por meio dos conteúdos, trabalhados nos diferentes componentes curriculares, faz com que o conhecimento dos elementos culturais e de natureza emancipatória sejam voltados a todas as etnias presentes no território catarinense. As práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares transformam, por conseguinte, a escola em um espaço de convivência cidadã, de forma a promover a interação, o respeito, o reconhecimento e a valorização entre os diferentes grupos étnicos. Contribui-se, assim, para a atuação de profissionais da educação com posturas antirracistas, não discriminatórias e excludentes.

- **De que diversidade está se falando?**

A diversidade étnico-racial catarinense envolve os grupos indígenas (Guaranis, *Xoglengs*, *Kaigangs*), os afrodescendentes, os quilombolas, os caboclos, os mestiços, os ciganos, em respeito aos novos processos migratórios.

[5] LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961.Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em 16 set 2019.

■ Quem são os sujeitos da diversidade?

Os sujeitos da diversidade “somos todos nós”, mas há de destacarem-se os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) obriga o ensino de conteúdos históricos nas escolas: os afro-brasileiros e indígenas (BRASIL, 1996).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)[6] isso significa que “(...) todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática”.

■ A diversidade como elemento fundante da atualização curricular

A concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, que são imprescindíveis para a sua realização: a ideia de uma educação comum e a do respeito às diferenças. É fundamental vivenciar uma estrutura escolar, que acolha os sujeitos em seus tempos, seus pertencimentos, sua cultura e seus valores. A qualidade da educação também é observada nas práticas para o respeito às diferenças e a equidade. Assim sendo, o Quadro 1, a seguir, traz os componentes curriculares de cada tema das diversidades, e, a seguir, aborda-se o processo avaliativo.

[6] Com parecer homologado por Despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 30/05/2012, seção I, p.33.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos imprescindíveis	Habilidades	
ARTES	Impacto das Artes na vida social e no combate ao racismo. África e seus descendentes e o desenvolvimento artístico mundial. História da Arte de matriz africano, afro-brasileira/ catarinense e indígena; Inclusão de artistas negros dos séculos XIX, XX e XXI.	■ Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. ■ Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. ■ Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. ■ Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. ■ Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.). ■ Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, afro e indígena nos personagens e recursos literários e semióticos.	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Os impactos das Ciências na vida social, nas relações étnico-raciais e combate ao racismo. Etnia, etnosaúde, estereótipos, reconhecimento e valorização das diversidades, problematizando de diferentes formas a exclusão, violências, preconceitos e discriminações, possibilitando o enfrentamento do machismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da xenofobia. Desconstrução do modelo eurocêntrico da Ciência, incluindo os saberes científicos africanos e indígenas.	■ Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças. ■ Discutir e avaliar mudanças econômicas, étnico-racial, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização). ■ Impacto da ciência na vida social, nas relações étnico raciais e combate ao racismo. ■ Reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos para amenizar a violência e as desigualdades sociais. ■ Reconhecer e problematizar atitudes e enfrentar o preconceito, o machismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e a xenofobia, na busca por uma sociedade com equidade. ■ Conhecer a história e a cultura.	

	Conteúdos	Destaques
	■ A história da arte africana. ■ A estética africana e sua influência na arte e cultura Brasileira. ■ Os elementos visuais no trançado indígena. ■ A dança indígena e a dança de países africanos. ■ Instrumentos musicais e suas origens. ■ A arte contemporânea e uma reflexão sobre diversidade. ■ Máscaras africanas e indígenas.	■ A história da arte dos diferentes continentes e em diferentes épocas. ■ A estética africana e sua influência na arte e cultura brasileira. ■ As linguagens visuais no estudo da arte Indígena Brasileira e Afro-brasileira. ■ A função da dança para as diferentes culturas no mundo. ■ Instrumentos musicais e suas origens. ■ A arte contemporânea.
	■ Os impactos das Ciências na vida social, nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo. ■ Racismo: o que é, tipos e conceitos relacionados ao racismo. ■ Etnias. ■ Etnosaúde. ■ Formas de exclusão: machismo, sexismo, racismo, homofobia, xenofobia. ■ Saberes científicos africanos e indígenas.	■ Racismo: o que é, tipos e conceitos relacionados ao racismo. ■ Formas de exclusão: machismo, sexismo, racismo, homofobia, xenofobia. ■ Saberes científicos africanos e indígenas.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos Imprescindíveis	Habilidades	
EDUCAÇÃO FÍSICA	Origens dos jogos, das brincadeiras e das danças africanas, afro-brasileiras e indígenas, vivenciando-os com objetivo de minimizar questões discriminatórias étnico-raciais, presentes no cotidiano escolar. As contribuições dos povos africanos e indígenas nas diferentes culturas, na formação social e demográfica brasileira, destacando a catarinense. Aspectos culturais das práticas corporais, por meio da dança, da brincadeira, do esporte, da ginástica, da luta, contextualizando cada uma dessas manifestações.	■ Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. ■ Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. ■ Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. ■ Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. ■ Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. ■ Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. ■ Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.	

	Conteúdos	Destaques
	Brincadeiras e jogos: ■ esportes; ■ ginásticas; ■ danças; ■ lutas; ■ práticas corporais de aventuras.	■ Brincadeiras e jogos da cultura popular no contexto comunitário regional. ■ Lutas do contexto comunitário e regional de matrizes africanas. ■ Esporte de rede, parede, campo, invasão e combate. ■ Danças regionais africanas.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos Imprescindíveis	Habilidades	
GEOGRAFIA	Continente Africano como espaço de origem dos deslocamentos de populações que vieram a constituir uma das matrizes de formação da sociedade brasileira, interpretando essa formação como um processo ocorrido ao longo dos séculos XVI ao XIX. Processo de formação dos povos africanos, a diáspora e a divisão dos Estados africanos bem como os principais aspectos e conflitos étnicos nesses países, com ênfase no *Apartheid* na África do Sul. Mapeamento e contextualização das comunidades tradicionais afro-catarinenses, indígenas e a importância na formação do Estado e da economia catarinense.	■ Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. ■ Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. ■ Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. ■ Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. ■ Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. ■ Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. ■ Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários. ■ Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. ■ Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migr atórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	

	Conteúdos	Destaques
	■ O continente africano território e natureza. ■ Povos africanos que formaram o povo brasileiro e catarinense. ■ Os preconceitos contra povos africanos em Santa Catarina e seu combate. ■ A historicidade dos quilombos como espaço de resistência histórico-cultural dos povos afrodescendentes em Santa Catarina. ■ Re(significar) o espaço dos quilombos. ■ Os povos africanos que constituíram e os afro-brasileiros que constituem Santa Catarina na atualidade. ■ As estatísticas oficiais do IBGE na caracterização da população negra do Brasil. ■ A importância dos povos africanos e afro-brasileiros na economia do estado e local. ■ As culturas africanas e indígenas na composição da cultura catarinense (vocabulário, história, culinária, entre outros).	■ Os povos bantus e sudaneses que formaram a população brasileira e suas características. ■ Origem dos povos africanos em Santa Catarina. ■ A desconstrução da história catarinense eurocentrada e a adoção de um viés decolonial com os estudos dos quilombos, das festas e das tradições africanas e afro-catarinenses. ■ Mapa de Santa Catarina com os locais dos quilombos e suas caraterísticas físicas e geográficas. ■ Ênfase do trabalho do povo negro para a economia do território catarinense. ■ A presença da população negra nas mesorregiões catarinenses: Oeste, Serra, Norte, Sul, Vale do Itajaí e Norte.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos Imprescindíveis	Habilidades	
HISTÓRIA	Contexto político da África subsaariana, às vésperas da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos, da formação de estados, como o Reino de Mali, e do lugar da Escravidão entre as sociedades africanas. Relações atlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociação e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX. Desconstrução da perspectiva histórica eurocêntrica dos conhecimentos do continente, das civilizações e dos povos africanos.	■ Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. ■ Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa e da África no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem no Oceano Atlântico. ■ Conhecer a história e a cultura do continente africano e dos povos indígenas sob a sua perspectiva.	

	Conteúdos	Destaques
	■ Os povos africanos entre os séculos VIII e XV: suas formas de organização política, social e cultural, cidades e trocas comerciais, arte e trocas culturais. - Vislumbrar os primeiros cenários de povos africanos que vieram para o Brasil e para Santa Catarina. ■ A chamada “Grandes Navegações” e a chegada dos primeiros navegadores europeus à América, ao Brasil. ■ Contextualizar e problematizar o contato dos europeus com povos da América, do Brasil e de Santa Catarina. ■ Os povos indígenas em Santa Catarina, às vésperas da chegada dos primeiros exploradores vicentistas e fundação das cidades de Santa Catarina: ■ São Francisco do Sul e Laguna. ■ O encontro entre os primeiros colonizadores (açorianos, alemães, italianos, entre outros) e suas relações com os povos originários. ■ Vida, cultura e sociedade dos povos africanos em Santa Catarina. ■ História de personalidades negras ilustres de Santa Catarina: Cruz e Sousa, Antonieta de Barros e outros.	■ Concepção histórica eurocêntrica do continente, civilização e povos africanos. ■ Estudo da história do continente, civilizações e povos africanos, com tradições orais e acadêmicas.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos Imprescindíveis	Habilidades	
LÍNGUA INGLESA	Processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil/Santa Catarina e países de língua inglesa, por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. A influência da língua inglesa na vida social, nas relações étnico-raciais e combate ao racismo.	■ Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. ■ Descrever sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade, seu contexto escolar e outras temáticas abordadas utilizando o verbo to be e o presente do indicativo. ■ Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e/ ou personalidades afrodescendentes e indígenas. ■ Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado. ■ Reconhecer a variação linguística como fenômeno natural das línguas, refutando preconceitos. ■ Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. ■ Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania. ■ Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.	

	Conteúdos	Destaques
	■ Desenvolvimento das habilidades (leitura e escrita), utilizando o princípio da interculturalidade.	■ Leitura de gêneros textuais diversos (poemas, cartas, notícias, telefonema, entre outros), com diferentes estruturas gramaticais sobre o movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e África do Sul – destacando personalidades de diferentes períodos históricos. ■ Práticas de audição e de fala no contexto da diversidade étnico-racial. ■ Destaque – diálogos com personagens de diferentes etnias, identificando dados biográficos referentes à idade, às datas de acontecimentos relevantes, às atividades desenvolvidas, à escolaridade, às relações familiares, entre outros. Utilização das quatro habilidades (audição, fala, leitura e escrita) no desenvolvimento de projetos, envolvendo a temática étnico-racial. ■ Prática das habilidades estudadas, na criação de posters, entrevistas, revistas impressas ou digitais, relatos de resultados de pesquisa sobre o combate ao racismo no Brasil e nos países de língua inglesa.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos Imprescindíveis	Habilidades	
LÍNGUA PORTUGUESA	A influência da língua portuguesa na vida social, nas relações étnicos raciais e no combate ao racismo, desconstruindo discursos, denominações e práticas preconceituosas e discriminatórias, nos diferentes gêneros textuais. Lendas, mitos e contos africanos e indígenas. Literatura Africana, afro-brasileira e indígena. Processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil/Santa Catarina e países de língua portuguesa, por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.	■ Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. ■ Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto. ■ Planejar e produzir pequenos relatos de observação, de contos, de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. ■ Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia. ■ Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade afrodescendente e indígena ou algum de seus membros e examinar normas e legislações. ■ Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, afro e indígena nos personagens e nos recursos literários e semióticos. ■ Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros. ■ Expressar avaliação sobre o texto lido e estabelecer preferências por gêneros, temas, autores.	

	Conteúdos	Destaques
	■ Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. ■ Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações. ■ Compreensão de textos orais. ■ Produção de textos orais. ■ Relação entre fala e escrita. ■ Oralidade. ■ Leitura/Escuta. ■ Produção de textos.	**ORALIDADE** ■ As variedades linguísticas, intertextualidade e processo de referenciação. ■ Estruturais (gênero proposto, estruturação do parágrafo).*Normativos (ortografia, concordâncias, vícios de linguagem). ■ Recursos gráficos (pontuação, sublinhados). ■ Papel dos pronomes na organização e na retomada de textos. ■ Modos e tempos verbais. ■ Associação semântica entre as palavras e seus efeitos para coesão e coerência. ■ Função das conjunções, advérbios, conectivos e preposições na relação do texto. ■ Uso de gírias, entonação e repetição. ■ Fala formal e informal. **LEITURA** ■ Texto em registro formal e informal. ■ A repetição das palavras e o efeito produzido. ■ Figuras de linguagem e pensamento. ■ Léxico. ■ Progressão referencial no texto. ■ Discursos direito, indireto e indireto livre. **ESCRITA** ■ Análise dos aspectos discursivos. ■ Análise dos aspectos textuais. ■ Análise dos aspectos estruturais.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos Imprescindíveis	Habilidades	
MATEMÁTICA	A influência da Matemática na vida social, nas relações étnicos raciais e combate ao racismo. Estatística relacionada às questões étnico-raciais e Santa Catarina. Conhecimentos matemáticos na arquitetura africana e indígena.	■ Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. ■ Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas. ■ Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. ■ Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano. ■ Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples. ■ Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais. ■ Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtração de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença. ■ Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência. ■ Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. ■ Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as as suas planificações.	

	Conteúdos	Destaques
	1- Números. 2- Medidas. 3- Operações com números. 4- Resolução de problemas. 5- Geometria. 6- Figuras geométricas. 7- Probabilidade.	1.1- Conceitos 1.2- Correspondência Bionívoca 2.1- Média 2.2- Comparar 2.3 - Uso de instrumentos 2.4- Noções de espaço 3.1- Adição e subtração 3.2- Multiplicação e adição 4.1- Situações problema 4.2- Compreender o problema 4.1.2- Conceber um plano 4.2.2- Executar o plano 4.2.3- Examinar a solução do problema 5.1- Pontos, espaços e planos 5.2- Objetos cotidianos 5.2.1- Formas e tamanhos, por meio da manipulação 6.1- Análise da arquitetura africana e indígena 6.2- Poligonos 6.3- Círculos, retas, semicírculo e ângulos 7.1- Análise de possibilidades de acontecer o evento 7.2- Possibilidade de sucesso na caça e na plantação 7.3- Situações problemas envolvendo probabilidades 8.1- Coletar dados para análise dos eventos - plantações - caça - número de filhos - idades 8.2- Representar por meio de gráficos os eventos descritos anteriormente 8.3- Representar os perfis dos africanos por meio de tabelas e gráficos.

Quadro 1 - Componentes curriculares de cada tema das diversidades

Unidade temática	Objeto de conhecimentos Imprescindíveis	Habilidades	Conteúdos	Destaques
ENSINO RELIGIOSO	Diversidades e direitos humanos. O eu e os ambientes de convivências. Memórias e símbolos sagrados. Animais, alimentos e plantas sagradas. Ritos sagrados. Lideranças Religiosas. Ideia(s) de divindade(s). Tradição escrita. Imanência e transcendência. Vida e Morte.	■ Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, embasados em pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, a partir das manifestações percebidas na realidade dos educandos. ■ Compreender, valorizar e respeitar as manifestações, as tradições religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios, no constante propósito de promoção dos direitos humanos. ■ Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida. ■ Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e de viver, exercitando o respeito à liberdade de concepções, ao pluralismo de ideias e à cidadania. ■ Analisar as relações entre as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio-ambiente para a construção de projetos de vida.	■ Identidades, diversidades e alteridades. ■ Manifestações religiosas. ■ Crenças religiosas e filosofia de vida.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Processo avaliativo:

- Avaliar os estudantes de forma quantitativa, sobressaindo o aspecto qualitativo em todo o seu percurso formativo.
- Considerar os aspectos socioculturais no processo de avaliação de estudantes negros e indígenas.
- Priorizar avaliações interdisciplinares, envolvendo todo os componentes curriculares.
- Avaliar para além da perspectiva somatória com ênfase em avaliações diagnósticas e formativas.

1.2.3 Sobre a temática indígena na escola

Neste item, para refletir sobre como é tratada a temática indígena nos centros de Educação Infantil e nas escolas de Educação Básica, os professores indígenas optaram por organizar as ideias por meio da carta a seguir. Desejamos que tais palavras influenciem todos os professores que, no mês de abril ou em qualquer outra data do ano, trabalham com seus alunos questões relacionadas às comunidades e às culturas indígenas.

CARTA ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES
DAS REDES PÚBLICA ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DE SANTA CATARINA

Prezadas professoras e prezados professores,

Esta carta é para manifestar nossa indignação perante a representação de nós indígenas no ensino da nossa cultura nas redes públicas municipal e estadual de ensino. No Estado de Santa Catarina, somos três povos indígenas: *Kaingang*, *Laklãnõ*/*Xokleng* e *Guarani*. Não toleramos mais sermos representados como sujeitos do passado, “congelados” no tempo das primeiras invasões dos nossos territórios. Muito menos toleramos um julgamento prévio sobre a nossa aparência física, determinando quem é ou não indígena. Pedimos respeito. Não somos personagens folclóricos, somos reais. Não aceitamos, portanto, a vulgarização dos nossos elementos sagrados, como nossa pintura corporal e nosso cocar. Assim, pedimos que não pintem os rostos dos seus alunos ou façam cocares para adorná-los no dia 19 de abril: o respeito não se ensina por meio de uma fantasia.

Insistimos em esclarecer que não mais vivemos nus, em ocas ou malocas, se alimentando exclusivamente com peixes e frutas, conforme representações de livros didáticos ultrapassados. Embora tenhamos sofrido um histórico de violência e de sistemática tentativa de destruição dos nossos povos e de nossas culturas, nós resistimos. Em meados de 1950, alguns estudiosos previam um futuro bastante sombrio: o de que logo seríamos extintos. Contudo, não aceitamos passivamente tal previsão, por isso lutamos, resistimos, insurgimo-nos e conquistamos direitos. Com muita garra, garantimos o reconhecimento de nossos territórios, mesmo que reduzidos como Terras Indígenas "demarcadas".

Nossa educação é pautada, sobretudo, na nossa filosofia de vida que prega o respeito à Mãe Terra, aos nossos ancestrais e à nossa espiritualidade. Isso se reflete em um bem viver, individual e coletivo e nos garante a sustentabilidade. Assim, o poder econômico não domina nossas existências, mas nem por isso ele deixa de ser importante. Produzimos e vendemos nossos artesanatos e alimentos orgânicos. Temos, também, trabalhos para além dos tradicionais, principalmente nas áreas da educação e da saúde. Por meio da renda que conquistamos com nosso trabalho, compramos celulares, veículos, roupas! Isso não nos faz menos indígenas!

Construímos nossas casas com barro, pau a pique, mas também com tijolos e cimento. Valorizamos nossos mestres anciões, mas também já temos mestres, doutores e pós-doutores formados na academia. A formação acadêmica faz-nos afirmar ainda mais nossas identidades, pois, no contato com o outro, podemos reconhecer nossa subjetividade e respeitar a alteridade. Não queremos e não vamos ser integrados, porque integrar sem respeito às diferenças é sinônimo de anular. Exigimos direitos iguais, quando a diferença nos inferioriza e, também, lutamos por nosso direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

Somos portadores de ancestralidade, por isso valorizamos profundamente os conhecimentos dos nossos ancestrais transmitidos por gerações por meio da oralidade, da língua, das pinturas corporais, do respeito aos espíritos e à Mãe Terra. Como todos os humanos, somos sujeitos suscetíveis a mudanças culturais, lembrando que cultura não é algo estático. Nem por isso perdemos nossas culturas: as ressignificamos. Fazemos parte da história do Brasil, mas nos antecedemos a ela. Somos povos originários, não paramos no tempo, andamos através e com o tempo, somos atuais. Nossas culturas estão em movimento, na certeza de que cada sujeito *Kaingang*, *Laklãnõ*/*Xokleng* e *Guarani* está ancorado pelo povo ao qual pertence. Enfatizamos que não cabe ao não indígena dizer se somos ou não somos indígenas!

Sugerimos a vocês que, ao criarem seus planos de aula para cada componente curricular, busquem bibliografias indígenas históricas e, também, atuais. Nós produzimos material didático em diversas áreas do conhecimento e para diversas fases da vida da pessoa. Sugerimos, aqui, uma lista de material didático ou indicamos onde encontrar, seja para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio. Contudo, caso tenham dificuldades em encontrar o material didático sugerido, não hesitem em convidar um professor indígena para ensinar. Outra sugestão é levarem seus alunos para conhecer uma das nossas aldeias. Vale informar que também estamos nas redes sociais. Enfim, ensine aos seus alunos que, ao nos encontrarem nos meios virtuais, não debochem ou nos acusem. Vamos juntos ensinar e pedir o respeito e, assim, vencer a discriminação racial, o preconceito e o racismo.

Professores Indígenas e indigenistas:

Josué Carvalho

Professor *Kaingang*. Doutor em Educação, Pós-Doutor em Educação e Museologia.

Professor adjunto do curso de Licenciatura Intercultural
Indígena do Sul da Mata Atlântica – UFSC.

Namblá Gakran

Professor *Xokleng-Laklanõ*. Pós-Doutor em Linguística.

Davi Timóteo Martins

Professor-Diretor Escolar *Guarani*. Mestrando em Antropologia Social – UFSC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

SUGESTÕES DE LEITURA

HISTÓRIA

BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, LACED, 2014.

DUSSEL, E. **1492 – o encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNANDES, E.; CINEL, N. C. L. B.; LOPES, V. N. **Da África aos indígenas do Brasil**: caminhos para os estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Coleção Sur-sur).

MARTINS, F. J. S. **E possível construir um outro continente africano na escola? Experiência de um curso de aperfeiçoamento para professores**. Revista da ABPN**,** Uberlândia, v. 4, n. 8, p. 170-191, jul./out. 2012.

MUNANGA, K. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

PEREIRA, A. A. (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014.

SANTA CATARINA. **1º caderno pedagógico – educação e diversidade**. Florianópolis: DIOESC, 2016.

SANTA CATARINA. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular**: formação integral na Educação Básica – 2014. Florianópolis: DIOESC, 2014.

RIO DE JANEIRO. **Cadernos PENESB.** Especial Curso ERER. Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 12, 2010.

ROMÃO, J. M. (coord.). **A África está em nós - História e culturas afro-brasileira**: africanidades catarinenses. 2. ed. ampl. e atual. João Pessoa: Grafset, 2010. v. 5.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLERSTEIN, I. **O Universalismo europeu**: a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

GEOGRAFIA

DALBEM**,** R. P. **A Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia**: possibilidades de pesquisa e(m) ensino através da literatura africana**.** Para Onde?, Porto Alegre, v. 2, n. 10, p. 149-155, 2018.

HALL, S. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, R. E. dos. **A Lei 10.639/2003 e o ensino de geografia:** construindo uma agenda de pesquisa-ação. Revista Tamoios, Rio de Janeiro, ano VII, n. 1, p. 4-24, 2011.

SANTOS, R. E. dos. **Ensino de geografia e currículo:** questões a partir da lei 10.639/2003. Terra Livre, São Paulo, v. 1, ano 26, n. 34, p. 141-160, jan./jun. 2010.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007.

SOUZA, L. F. de. **As relações étnicorraciais na geografia escolar**: desafios metodológicos e pedagógicos**.** Revista Produção Acadêmica, Palmas, v. 2, n. 2, p. 4-19, dez. 2016.

ARTES

ABRAMOVIKZ, A.; SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças:** Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**.** São Paulo: Papirus, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC, SEPPIR, SECAD, INEP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para Todos)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Arte. Brasília: MEC, 1998.

CANDAU, V. M. *et al*. **Saberes Pedagógicos.** Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2013.

CARDOSO, P. de J. F.; RASCKE, K. L. (orgs). **Formação de professores:** promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. **Negros em Lages:** Memória e experiência de afro descendentes no planalto serrano (1960-1970). Itajaí: Casa Aberta, 2008.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, E. (org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para todos).

ETZEL, E. **O Barroco no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, M. N. S. (org.). **Brasil Afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, N. H. R. **Negras imagens**: Um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no Bairro da Liberdade/Curuzu. *In*: SIQUEIRA, M. de L. Imagens negras: ancestralidade, diversidade e educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

GOMBRICHI, E. **A História da Arte.** 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GOMES, N. L. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão.

In: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62. (Coleção Educação para todos).

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** *In*: CAVALLERO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação**:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000. p. 83-96.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAROSKEVICZ, E. M. I. **Relações étnico-raciais, História, Cultura Africana e Afro brasileira na educação pública:** da legalidade à realidade. [200-]. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

JOULARD, P. **Desafios à história oral do século XXI.** *In*: FERREIRA, M. de M. (org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fio Cruz/Casa Oswaldo Cruz- Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 31-45.

KI-ZERBO, J. **História da África Negra I**. Portugal. Publicações Europa-América, 2002.

LEITE, I. B. **Descendentes de africanos em Santa Catarina: Invisibilidade histórica e segregação**. Textos e Debates, Florianópolis, ano 1, n. 1, p. 5-42, 1991.

LEITE, I. B. **Negros no sul do Brasil**. Florianópolis: Letras Contemporâneas. 1996.

LIZ, M. J. S. de. **Resgatando nossa identidade do município de Painel – SC**. Lages: Grafine, 2011.

LIZ, R. A. C. **A identidade nacional brasileira e a educação:** homogeneidade x pluralidade cultural. 2001. 91 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2001.

LOPES, N. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

LOPES, V. N. **Racismo, preconceito e discriminação**. *In*: MUNANGA, K. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**.** Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

LOVEJOY, P. E. **A escravidão na África:** uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LUZ, N. **O Patrimônio civilizatório africano no Brasil**. *In*: SANTOS, Joel Rufino. (org.). Negro Brasileiro Negro. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 25, p. 1999-209, 1997.

MARCON, F. **Visibilidade e resistência negra em Lages**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MELO, E.; BRAGA, L. **História da África e afro-brasileira:** em busca de nossas origens. São Paulo: Selo Negro, 2010.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988

MUNANGA, K. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

MURRAY, J. **África o despertar de um continente**. Tradução Miguel Gil e Francisco Manhães. São Paulo: Gráfica Estrella, 2007.

PEDRO, J. M. *et al*. **Negro em terra de branco:** escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PEREIRA, E. **Centro Cívico Cruz e Souza:** Memória, Resistência e Sociabilidade Negra em Lages – Santa Catarina (1918-2012). 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2011.

REVISTA FÓRUM. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Revista Fórum, 9 fev. 2012. Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/. Acesso em: 12 maio 2019.

ROMÃO, J. M. **A África está em nós:** história e cultura afro-brasileira: africanidades catarinenses. Livro 5. João Pessoa, PB: Grafset, 2010.

SANTOS, S. A. dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos; v. 5).

SCARAMAL, E. (org.). **Para estudar História da África**. Anápolis: Núcleo de Seleção, 2008.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil − 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras,1993.

SERRANO, C. **Memória D'África:** a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRICKLAND, C. **Arte Comentada:** da Pré-História ao Pós-Moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

THORNTON, J. K. **A África e os africanos na formação do mundo Atlântico**, 14000-1800. Tradução Marisa Rocha Mota. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração sobre Raça e os Preconceitos Raciais**. 1978. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_2/IIIPAG3_2_9.htm. Acesso em: 28 maio 2015.

WEDDERBURN, C. M. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

ZAMPOLLI, F. A. B. **A cidade como um caleidoscópio**: da historiografia oficial à invisibilidade da população negra em Criciúma. Tempos Acadêmicos, Criciúma, n. 4, p. 4-25, 2006. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/historia/article/view/209/209. Acesso em: 12 maio 2019.

1.3 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS – EJA

Consultores
Adriana Regina Sanceverino
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Colaboradora
Beatris Clair Andrade

Grupo de Trabalho
Édna Berger
Ivete Terezinha Uliana Bassari
Leila Carla Flor
Margarete Aparecida Morais Salvadori

1.3.1 Texto introdutório

Este texto objetiva apresentar pressupostos teórico-metodológicos para a Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as) (EJA) no contexto do documento *Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do território catarinense* (SANTA CATARINA, 2018), sendo parte integrante de um outro documento específico intitulado *Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as) (EJA): princípios filosóficos, legais e curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no território catarinense* (SANTA CATARINA, 2019), elaborado também em 2019, com a intencionalidade de apresentar proposições curriculares e pedagógicas próprias para a EJA; é, assim, uma reflexão ampliada incluindo os elementos aqui apresentados. Desse modo, os dois documentos compõem o debate para EJA no território catarinense.

Atualmente, há a oferta de Educação de Jovens e Adultos(as) (EJA) em diferentes municípios do território catarinense e nas redes estadual e federal de ensino com a oferta de Educação de Jovens e Adultos na modalidade presencial no Ensino Fundamental com o 1º Segmento/Anos Iniciais, no 2º Segmento/Anos Finais e o Ensino Médio e, também, com cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos(as) (PROEJA) em algumas redes municipais e na rede federal. Na rede estadual, essa oferta de Educação Básica aos jovens e adultos é realizada pelos 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos(as) (CEJAs), por meio de ensino presencial perante a viabilidade de matrícula por disciplinas, conforme as necessidades e as expectativas dos/das estudantes com o intuito de viabilizar possibilidades de acesso, de permanência e de conclusão do processo de escolaridade como um direito público e subjetivo. Além dessa oferta, também nas redes públicas, conta-se com a EJA no contexto do Programa de Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade, que

> [...] é desenvolvido por intermédio dos CEJAs, atende aos jovens e adultos internos de estabelecimentos prisionais, socioeducativos e centros terapêuticos do estado de Santa Catarina e tem como objetivo a oferta de Educação Básica na perspectiva do direito à educação com base na LDB 9.394/1996, no ECA 8.069/1990 e conforme estabelece a Resolução Nº 3 do CNE/2010 e a Resolução nº 110 do CEE/2012. São oferecidos cursos presenciais e avaliação no processo, nos níveis de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, para que os adolescentes, jovens e adultos inseridos no programa, possam iniciar continuar ou concluir o processo de escolaridade básica. (SANTA CATARINA, 201-, n.p.[7])

Não será realizado um debate neste texto acerca das particularidades e das condições objetivas da Educação em Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EERPL), pois, apesar de se inserir no contexto das muitas diferentes formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos, acredita-se que demanda atenção para as suas especificidades. No entanto, este texto pode contribuir para que os educadores da EERPL possam construir as suas próprias proposições curriculares e pedagógicas.

Em Santa Catarina (SC), há diferentes formas de organização curricular e de oferta da EJA. Para tanto, busca-se respeitar as suas diversidades e as concepções, lançando um olhar neste texto para possíveis indicações quanto ao pensar e ao dialogar com essas diferentes formas.

A Educação de Jovens e Adultos(as), em Santa Catarina, observa as seguintes legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394/1996; o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares para a EJA; o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei Nº 10.172/01); a Resolução Nº 3 do CNE/2010, que apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos(as); e a Resolução Nº 2010/074/CEE/SC que situa as Normas Operacionais Complementares referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos(as). Ainda, há as resoluções específicas da Rede Federal e dos Conselhos Municipais de Educação.

Um aspecto importante a considerar é que a constituição dessa legislação é resultado da correlação de forças dos movimentos sociais da Educação Popular e dos Compromissos e acordos internacionais, particularmente pelos tratados feitos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS). Nesses termos, a política curricular nacional da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas contempla o movimento da EJA a partir dos movimentos sociais e das organizações não governamentais.

[7] Fonte: http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/6617-educacao-de-jovens-e-adultos. Acesso em: 10 maio 2019.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 9.394/1996, ao situar a EJA como uma modalidade da Educação Básica, considera a atual Constituição Federal do Brasil ao incorporar, como princípio, que toda e qualquer educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Nessas perspectivas, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é modalidade estratégica de ação afirmativa e em defesa de uma igualdade de acesso à educação como bem social e, como tal, deve ser considerada. Trata-se, portanto, de um direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação.

Ressalta-se, assim, que as lutas que marcaram a constituição da EJA na legislação brasileira a transforma em *status* de modalidade de educação, representa a superação da histórica compreensão de ensino supletivo. Essa nova acepção não é mera formalidade, pois a EJA passou a ser entendida como ferramenta de inserção político-social de uma expressiva parcela da população excluída e expropriada de todas as formas de inclusão social.

Considerando as especificidades da Educação de Jovens e Adultos como Educação Básica, os documentos legais e de orientação, a EJA, nas diferentes redes de ensino, pode ser organizada em regime semestral pensada por segmentos, e este em fases ou etapas. Para cada Segmento da EJA, há uma carga horária específica (Quadro 2), regulamentada pela legislação nacional e estadual e a Portaria SED Nº 13, de 4 julho 2016, do Diário Oficial de SC, que normatiza as alterações curriculares do Ensino Presencial dos cursos de 2° Segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 2 - Carga Horária da EJA

Segmentos da Educação Básica	Carga Horária
Primeiro Segmento - Anos iniciais	2000 h
Segundo Segmento - Anos finais	1600 h
Ensino Médio	1200 h

Fonte: Matriz Curricular de EJA (SC) e documentos legais.

Neste momento de produção de um documento para a Educação de Jovens, Adultos(as) e idosos(as) para o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, o olhar remete para demarcar territórios a partir desses marcos legais e na compreensão de quem são os sujeitos e suas identidades constitutivas para uma pedagogia própria.

Perante essas identidades, faz-se uma discussão sobre o currículo e a organização no âmbito das ações de ensino e de estudo, tomando como base pensar o percurso formativo da EJA: os(as) jovens, os(as) adultos(as) e os(as) idosos(as) e são situadas indi-

cações para a organização pedagógica e curricular na Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as), particularmente para a construção de modelos de currículos com base na integração curricular no sentido do desenvolvimento de ações interdisciplinares e, por último, são apresentadas considerações e recomendações para a EJA no território catarinense.

1.3.2 A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: a constituição dos marcos legais

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é constituída por pessoas às quais foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela não oferta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis em suas vidas, dentre outros fatores. A história da EJA, portanto, expressa a multiplicidade das forças sociais, das lutas que marcaram a construção da atual LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Pode-se afirmar que o Brasil possui uma legislação capaz de produzir avanços educacionais significativos; contudo, na atualidade, há um cenário de crise da sociedade brasileira e da adoção de políticas de estado mínimo, o que impõe vigilância e movimentos de lutas em prol da defesa dos direitos e das conquistas sociais objetivadas nas últimas décadas, pois se observa, em curso, retrocessos no âmbito das políticas públicas e da busca de direitos da população. Entre esses retrocessos, tem-se a questão da não garantia do direito à educação pública de qualidade por parte da população, particularmente àqueles das camadas populares.

Em 2010, a média de estudos era de 6,9 anos; em 2012, de 7,2 anos; e de 7,7 anos em 2014. Em 2015, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento indicou que a média de anos de estudos no Brasil era de 7,8 anos, sendo a escolaridade obrigatória de 12 anos. Desse modo, há um grupo elevado de estudantes que não concluem a escolaridade básica, sendo, logo, potenciais estudantes de EJA.

> [...] em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Quatorze das 27 unidades da federação, porém, já conseguiram alcançar a meta do PNE, mas o abismo regional ainda é grande, principalmente no Nordeste, que registrou a maior taxa entre as regiões, 14,5%. As menores foram no Sul e Sudeste, que registraram 3,5% cada. No Centro-Oeste e Norte, os índices ficaram em 5,2% e 8,0%, respectivamente. (IBGE, 2018, n.p.)

Em 2016, pesquisas do IBGE registram que o Brasil possuía 207,7 milhões de pessoas; destas, 66,3 milhões com 25 anos ou mais têm somente o Ensino Fundamental (IBGE, 2017), isso corresponde a 51% da população adulta com apenas a escolaridade elementar. Já, na pesquisa do IBGE sobre analfabetismo, em 2017, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade caiu de 7,2%, em 2016, para 7,0%, em 2017, no Brasil (BRASIL, 2018), mas não obteve o resultado esperado que era de 6,5%, em 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo os dados de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2010), no censo de 2010, a população de Santa Catarina era de 6.248.436 pessoas e a população estimada para 2018 era de 7.075.494. Em 2017, os dados de analfabetismo divulgados pelo (IBGE, 2018) revelam que Santa Catarina apresenta a taxa de analfabetismo de 2,6% da população com 15 anos ou mais.

Santa Catarina está entre os estados (Rio de Janeiro e Distrito Federal com 2,5 e São Paulo com 2,6%) com menor índice de analfabetismo da população com 15 anos ou mais; entretanto, o índice ainda não é suficiente. Embora o estado tenha conseguido uma redução significativa em relação a 2016, ainda não atingiu a meta do Plano Estadual de Educação que é de 98% de alfabetizados. Apesar desse bom índice em comparação a outros estados do país, a desigualdade aparece no quesito “raça”. Em Santa Catarina, a taxa é de 2,2% de analfabetos brancos e 5% de analfabetos pretos ou pardos, esses números são correspondentes à população com 15 anos ou mais. Dentro do território catarinense, também há diferença no índice referente a homens e a mulheres, uma vez que, entre eles, a taxa é de 2,3%; entre elas, de 2,9%. Esses números também são correspondentes à população com 15 anos ou mais.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo escolar de 2018[8], o número de alunos(as) de EJA matriculados(as) no território catarinense[9] é de 73.462, comparado a 1.094.524 que constitui a soma dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do sistema “regular” de ensino. Os indicadores apresentam registros de matrículas em EJA dos Anos Iniciais (I Segmento) ao Ensino Médio de 2015 a 2019. Esses indicadores apontam que, entre o período analisado, no ano de 2019, o Ensino Médio representa o maior percentual de matrículas nas instituições do estado, que é de 57%, 36% dos anos finais na EJA e 7% dos anos iniciais na EJA.

Apesar dos avanços da expansão da oferta de EJA e do reconhecimento pelo poder

[8] Dados recuperados de http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/#/ Acesso em: 1 maio 2019.

[9] Dados disponíveis em: https://www.qedu.org.br/estado/124-santa-catarina/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em: 1 maio 2019.

público acerca da importância do(a) educador(a) para a qualidade do ensino, nem sempre há uma política pública ampla para essa oferta que garanta os direitos conquistados. Para reparar a sua histórica trajetória de ausência de políticas de ofertas educacionais, seria imprescindível que a gestão pública cumprisse as resoluções das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) (2010 e 2014), em parte expressas nos dispositivos do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). As CONAEs mobilizaram milhões de educadores(as) de todos os níveis, de todas as etapas e modalidades, de todos os estados da federação, inclusive a modalidade de EJA. Contudo, as metas do PNE decorrentes desse processo de mobilização democrática não têm sido prioridade da gestão pública e não dispõem do orçamento necessário. Esse fato se agrava ainda mais para a modalidade EJA, visto que já é marcada por uma realidade que tem sido condicionada às formas da oferta, muitas vezes aligeirada e com poucos recursos que são destinadas às pessoas jovens e adultas, ou seja, são esses "[...] os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...[que] – têm condicionado o lugar reservado à sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais" (ARROYO, 2006, p. 221).

Nesse tenso cenário que se apresenta, cada vez mais complexo, na arena de negociação e das disputas atravessadas por relações de saber e poder na definição das políticas curriculares, o desafio que a EJA tem pela frente é encontrar um desenho formativo com estrutura e formas teórico-práticas, capazes de sustentar um projeto educacional participativo e democrático, que promova o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, que legitime a liberdade da mente e dos corpos e um sistema justo e includente.

Perante esse contexto, o currículo da EJA deve pautar-se na visibilidade dada aos sujeitos e, para tanto, precisa levar em conta sua história e reconhecer os (as) educandos (as) como sujeitos culturais e sociais, sujeitos que chegam ao espaço escolar com diferentes realidades de "classe, raça, etnias, gênero, território, campo, cidade, periferia" (ARROYO, 2006, p. 221) e que podem expressar, em condições legitimamente reais, seus anseios, seus desejos e seus saberes.

Destaca-se a importância dos currículos da EJA observarem a especificidade desses sujeitos, que chegam aos espaços educacionais com uma bagagem cultural muito diversificada, com conhecimentos acumulados em seu percurso formativo e percepções singulares sobre a realidade do mundo. Entretanto, é preciso considerar também que muitos(as) jovens e adultos(as) trazem consigo algumas experiências negativas, frustrantes, suportadas ao longo da vida. Muitas dessas experiências são frutos de relações injustas de poder que perpassam a sociedade capitalista e obrigam, sobretudo, as pessoas jovens e adultas oriundas de classes populares a abandonarem seus estudos por diversos motivos.

Na EJA, conta-se ainda com uma realidade educacional em que as pessoas jovens

e adultas, ao retomarem seus estudos, encontram, nessa modalidade, a mesma escola excludente da qual outrora se evadiram, com práticas pedagógicas que não contemplam as suas expectativas pessoais e sociais. Apesar do reconhecimento da EJA pela legislação educacional como modalidade da Educação Básica, das reflexões realizadas nos fóruns de EJA nacional e regional, no conjunto das pesquisas acadêmicas, nas reflexões empreendidas nos momentos de formação inicial e continuada nas redes de ensino, ainda há tensionamentos que revelam a existência de diferentes concepções de conhecimento, de currículo, do papel do(a) professor(a), das metodologias para essa modalidade, portanto da concepção da EJA que é considerada nas redes de ensino.

É necessário garantir que o direito à EJA não seja violado no que tange à qualidade e às condições de ensino e aprendizagem ofertadas aos seus sujeitos. No âmbito dessa reflexão, busca-se redimensionar o foco de análise para pensar e projetar um desenho curricular que responda à EJA na perspectiva do direito dessas pessoas. Para tanto, compreender quem são esses sujeitos e como eles/elas se constituem e se articulam no contexto social é condição proeminente para suplantar os desafios do currículo para essa modalidade de educação.

1.3.3 Os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas: identidades constitutivas de uma pedagogia própria

Diante das considerações explicitadas e dando continuidade às reflexões, questiona-se que desenhos curriculares correspondam à EJA na perspectiva do direito dos sujeitos dessa modalidade? Considerando que a EJA ocupa um lugar nas políticas afirmativas, o que implica pensá-la como espaço de inclusão, de construção de identidades, de reafirmação de direitos, particularmente, do direito à educação?

Considera-se premente o reconhecimento de quem são os sujeitos que a procuram e que nela se encontram pessoas jovens, adultas e idosas e à escola cabe o importante papel da garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores desta cultura. Mediante o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012)[10] faz-se necessário compreender esta garantia como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

> a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
>
> b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

[10] Com parecer homologado por Despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 30/05/2012, seção I, p.33

> c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
>
> d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
>
> e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2012)

Especialmente, no que tange à EJA ocupar um lugar nas políticas afirmativas, como espaço de inclusão, de construção de identidades, de reafirmação de direitos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é clara no,

> respeito a um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. (BRASIL, 2012)

Neste sentido, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir, "[...] os direitos humanos que estão preconizados e trabalhar pela sua universalização [...] os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e da liberdade".

Considerada a inserção desses sujeitos em processos de escolarização de EJA, questionam-se os conhecimentos ali adquiridos: Eles permitem que se reconheçam nessas relações de desigualdades na perspectiva de seu empoderamento? Em que medida a garantia do princípio democrático de participação desses sujeitos contribui para essa perspectiva?

Esses questionamentos remetem ao que as pesquisas e os documentos dos fóruns de EJA, nos seus movimentos formadores, vêm apontando como condição *sine qua non* para se fazer currículo na EJA: a participação efetiva dos atores políticos dessa modalidade de ensino, isto é, os sujeitos da EJA, sua pertença como sujeito dessa ação. Reafirma-se, aqui, o caráter popular da educação que se faz e se refaz nas bases da participação, na cidadania e na autonomia dos seus sujeitos emergindo da vida cotidiana, da cultura popular e do trabalho. Em seu nascedouro, a educação popular emerge como instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana (MANFREDI, 1980).

Sob as bases freireanas, o processo educativo popular contém uma linguagem muito própria, a qual alguns conceitos são muito caros e se sustentam pelo caráter dialógico, político e transformador da educação popular. Um desses conceitos é a conscientização que, como aponta Freire (1996), se refere a pensar processos em que "[...] a pessoa conscientizada é capaz de perceber claramente, sem dificuldades, a fome como algo mais do

que seu organismo sente por não comer, a fome como expressão de uma realidade política, econômica, social, de profunda injustiça" (FREIRE, 1996, p. 225). Freire defende que os sujeitos tenham o direito de dizerem a "sua palavra", de modo que ele possa assumir a sua função de sujeito da sua história em colaboração com os demais e com o povo, sendo o diálogo outro conceito fundamental na sua obra.

Na literatura sobre a EJA, Sanceverino (2016, 2019), ao problematizar os sentidos da mediação pedagógica na EJA, desenvolve reflexões acerca da dimensão mediadora do diálogo na ação docente na EJA. Ao reafirmar a política do diálogo como fundamento da prática pedagógica, a autora situa que

> [...] para estabelecer a dialogicidade como fundamento e caminho para a prática pedagógica na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas é necessário que o(a) professor(a) introduza uma cultura do diálogo em sala de aula. São as experiências de aprendizagens mediadas pelo diálogo que possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, para que eles(as) compreendam a realidade que os cerca e possam intervir nela. (SANCEVERINO, 2016, p. 459).

Por esse caminho, sustenta-se a base metodológica da prática pedagógica da educação popular, como possibilidades para pensar a EJA: as próprias condições reais, concretas e objetivas de vida dos sujeitos, cujo processo de escolarização deve partir do contexto das significações populares para então articular com os referencias teóricos construídos pela cultura científica.

1.3.4 O percurso formativo da EJA: os(as) adultos(as) as juventudes e os(as) idosos(as)

Como percursos formativos, compreendem-se os processos constituintes das trajetórias de formação que estão ou deveriam estar presentes nas práticas pedagógicas da educação de pessoas jovens adultas e idosas. Falar em percurso formativo na EJA é falar de identidade própria dessa modalidade de educação, elementos explicitados ao longo deste texto quando se caracterizam os sujeitos. Como defende Arroyo (2013), "[...] para outros sujeitos, são necessárias outras pedagogias"; portanto, se para outros sujeitos, outras pedagogias, outra docência.

Dessa forma, defende-se o reconhecimento de um modelo pedagógico próprio para a EJA calcado pelos princípios já apresentados. Destaca-se, também, outro elemento fundamental, o trabalho, quer seja formal ou informal, mas que constitui e marca a vida dos sujeitos da EJA. Deve-se apontar para a necessidade de uma educação em que se visualizem as "[…] relações com o mundo do trabalho, com os saberes produzidos nas

práticas sociais cotidianas, e o envolvimento de todos com esse mundo e seus saberes formais, seja como trabalhadores(as), como empregados(as) ou como desempregados(as)" (FÓRUNS DE EJA/ENEJA, 2010).

Pensar em uma pedagogia própria para a EJA demanda pensar a especificidade de pertencer aos setores populares da sociedade capitalista de produção. Por isso, Arroyo (2007) aponta para a necessidade de olhar para a especificidade de ser povo, de ser trabalhador(a), de ser pessoa jovem e adulta dos setores populares. Ao problematizar a realidade social em que se insere o sujeito da EJA e aferir que um dos primeiros traços que marcam a vida dessas pessoas é o desemprego, o autor chama atenção para o fato de que são, exatamente, essas pessoas que triplicam o trabalho informal.

Para que os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda a seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência deles/as na escola, é preciso considerar uma concepção de currículo que reconheça as marcas das especificidades desses sujeitos da EJA: Jovens, adultos(as) e idosos(as) demarcados(as) pelas questões geracionais em suas diferentes histórias de vida, vinculadas às condições de classe, étnicas e de gênero, contextualizadas social, histórica, política e economicamente, mas certamente, sujeitos que vêm em busca de escolarização, de um direito constitucional, direito que não tiveram acesso quando crianças ou jovens (LAFFIN, 2016).

1.3.5 Como pensar efetivamente essa identidade pedagógica no contexto de um Currículo Base para o território catarinense?

É preciso considerar de que, para a EJA, não há um documento da Base Nacional Comum Curricular e, sobre a necessidade de sua elaboração, não há um consenso nacional, são mais os posicionamentos contrários do que os favoráveis. De qualquer modo, reafirma-se que é preciso garantir princípios fundamentais que considerem a diversidade de sujeitos, suas particularidades, seus saberes e suas histórias de vida ao se pensar em um documento curricular para a EJA.

No documento do *Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do território catarinense* (2018), no contexto do Ensino Fundamental/anos iniciais anos finais, localizaram-se os conteúdos dos diferentes componentes disciplinares, pensados a partir de Unidades Temáticas, os objetos do conhecimento e seus objetivos. O que se precisa é pensar quanto à pertinência, ou não, dessas unidades temáticas e dos conteúdos no contexto dos sujeitos jovens, adultos(as) e idosos(as). Tanto no documento da BNCC como no de Santa Catarina, tais conteúdos não foram pensados especificamente para a EJA;

desse modo, precisa ser um trabalho destinado aos(às) educadores(as) da EJA[11]. Portanto, neste texto, não se construiu esse rol de conteúdos, mas se propõe uma articulação dos princípios fundamentais da EJA e da busca de saberes que sejam demandados pelas necessidades conceituais desses(dessas) jovens, adultos(as) e idosos(as).

Há, em diferentes redes de ensino do Brasil e de Santa Catarina, uma busca de modos organizativos interdisciplinares para romper com o modo convencional de organizar os saberes escolares em listas imensas de conteúdos, geralmente com pouca articulação entre si e com as demais áreas do conhecimento. Tais saberes, ao serem selecionados curricularmente, por vezes acabam sendo caracterizados em um recorte simplificado, reduzido e condensado do saber científico. Dessa maneira, ao serem descontextualizados das origens de sua produção, dificultam uma aprendizagem com compreensão e impõem limites a uma articulação interdisciplinar.

Nesse sentido, propõe-se pensar uma organização curricular que considere os percursos formativos dos sujeitos mediante unidades temáticas focadas em problemas materiais ou conceituais, buscando aproximá-los da vida e do conhecimento dos/das estudantes, para que possam perceber/estabelecer uma maior relação de significado e reconhecer as finalidades e os motivos para apreenderem tais saberes. Destaca-se, também, a necessidade de metodologias e materiais utilizados nas diferentes ações e situações de ensino, de modo que possam auxiliar no processo de elaboração conceitual. Cabe, assim, ao educador, a organização intencional das ações de ensino; e, para a apropriação do conhecimento, busca-se a articulação dos conhecimentos cotidianos e sociais com os sistematizados, no sentido de possibilitar a apropriação dos diferentes campos do desenvolvimento do(a) educando(a).

Buscar na EJA os conteúdos necessários aos(às) estudantes e à sua vida a serem selecionados nas ações de ensino remete a debater essa questão. Em suas ações pedagógicas, os(as) docentes passam a considerar os diferentes significados e sentidos que os(as) alunos(as) atribuem a determinados temas, de modo a construir pontos de partida e constatar o que realmente eles(elas) já dominam e, então, planejam suas ações de ensino-aprendizagem para a apropriação de novos conhecimentos. Nessa dimensão, corrobora-se com uma concepção de currículo já apontada em outros documentos curriculares de Santa Catarina, particularmente no texto intitulado *Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio* (SANTA CATARINA, 2000), pois essa concepção ajuda a pensar as especificidades de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos(as), ou seja, um currículo:

[11] Em documento específico para a EJA (SANTA CATARINA, 2019), há a análise e a localização dos objetos do conhecimento das diferentes áreas com base no documento nacional e estadual.

> [...] pautado num novo entendimento de que são os conteúdos escolares considerados para a apropriação dos conceitos e na forma como estes conteúdos devem ser abordados. A elaboração conceitual constitui-se em categorias de compreensão da realidade que, quando elaboradas a partir de fundamentos científicos, possibilitam uma melhor maneira de organizar, interpretar e analisar essa mesma realidade. Esta forma de construção do conhecimento possibilitará ao aluno uma compreensão da totalidade do sujeito, das relações estabelecidas social e historicamente, das formas de produção da sociedade e da relação estabelecida com a natureza e com o seu espaço físico, cultural, político, etc. Portanto, **cada disciplina elegerá seus conceitos essenciais de trabalho, a partir da compreensão dos campos conceituais, dos conceitos que os mesmos correspondem**. (SANTA CATARINA, 2000, p. 18, grifo nosso).

Além disso, é importante considerar que esses conceitos, organizados de forma sistematizada, englobam os vários conhecimentos: artísticos, sociais, políticos, científicos etc. Reitera-se a necessidade de ser considerada pelos(as) docentes a articulação entre o que realmente os(as) estudantes já dominam, os saberes que são necessários a eles(elas) no processo de ensino e aprendizagem e os diferentes significados e sentidos que eles(elas) atribuem a determinados temas e a relação com os conhecimentos indicados no documento *Currículo Base do Ensino Fundamental do território catarinense.* O que se indica não é a apropriação linear de listas de conteúdos desse documento base, mas que ele constitua um instrumento de consulta aos conteúdos das áreas. Esses conteúdos são compreendidos como meio para trabalhar os conceitos fundamentais e necessários aos(às) estudantes. Logo, selecionam-se os conteúdos dos diferentes componentes curriculares elegendo os conceitos essenciais à aprendizagem dos(as) estudantes.

É preciso lembrar que se trabalha com sujeitos jovens, adultos(as) e idosos(as) que conseguem fazer a análise de seu processo de aprendizagem, ou seja, de perceber o que conseguem aprender e que dificuldades sentem. Portanto, ao pensarem-se as ações de ensino e selecionar os conteúdos, é importante que os(as) estudantes saibam quais são esses conteúdos, seus objetivos e o que se espera deles(as), pois, desse modo, é possível que percebam e construam finalidades para se envolverem nas suas atividades de estudo. Nessa dimensão pedagógica, Moura (2001) aponta como possibilidade a organização das ações de ensino por meio do que conceitua de *atividade orientadora do ensin*o (pensar boas situações de ensino). O autor afirma que

> [...] a *atividade orientadora de ensino* aquela **que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema**". É atividade orientadora porque define elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor. Este estabelece os objetivos, define as ações e elege os instrumentos auxiliares de ensino, **porém não detém todo o processo, justamente porque aceita que os sujeitos em interação partilhem significados que se modificam diante do objeto de conhecimento em discussão**. (MOURA, 2001, p. 155, grifos nossos).

Além disso, destaca-se a importância de considerar-se o diálogo com os(as) estudantes nas proposições curriculares e, assim, cabe a cada escola construir seu Projeto Pedagógico. Nesse processo, leva-se em conta, principalmente, os saberes e as mobilizações dos(as) estudantes para, então, selecionar os conteúdos constantes no *Currículo da EJA no território catarinense* (2019), mediante os conceitos básicos de cada área do conhecimento e articular de forma histórica e contextualizada esses conceitos e conteúdos.

1.3.6 Desenhos curriculares com base na integração curricular

Há, no Brasil, e, neste caso, em Santa Catarina, diferentes modos organizativos da Educação de Jovens e Adultos(as), o que é coerente por ela se constituir uma modalidade da Educação Básica. Esse termo modalidade já indica outras formas/outros modos de organização curricular e pedagógica. Nos desenhos curriculares, que se busca dialogar com as particularidades dos(as) estudantes, recolhem-se modos organizativos a partir das experiências de diferentes redes, bem como a perspectiva de integração curricular no sentido de se desenvolverem ações interdisciplinares.

Para Santomé (1998, p. 61), a construção do conhecimento disciplinar toma como base paradigmas do pensamento científico e de que não há interdisciplinaridade sem disciplinas. É a partir da especialização de saberes que se pode buscar a interdisciplinaridade como uma unidade dialógica, universal e de sentido de compreensão da realidade. Buscam-se possibilidades de estabelecer relações interdisciplinares, que, para Zabala (1998, p.143-144), se dão em três graus de relações: *multidisciplinar:* é a mais tradicional, não aparecem explícitas as relações que podem existir entre as disciplinas, pois é uma organização somativa; *interdisciplinar:* há intencionalidade de interação entre duas ou mais disciplinas, desde a comunicação de ideais até a integração recíproca dos conceitos fundamentais, da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da realidade e; a *transdisciplinar*: é o grau máximo de relações entre as disciplinas. Supõe-se uma interação mais global que favorece uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento. Determina certas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

Na busca de compreensão, remete-se ao conceito de integração curricular, que, segundo Santomé (1998), significa a estruturação das diferentes áreas de conhecimento de modo a abordar temáticas significativas aos sujeitos da aprendizagem. O pesquisador aponta que há diferentes formas de efetivar essa integração: a) Integração correlacionando diversas disciplinas, em que os conceitos de uma disciplina se integram a conceitos de outras (por exemplo, um conhecimento geográfico ser necessário para a compreensão de um histórico ou matemático); b) Integração de temas, tópicos ou ideias, quando estes integram diversos conteúdos e atividades características de diferentes áreas de conhecimento; c) Integração de uma questão da vida diária, pois debatem temas da vida cotidiana integrando saberes das diversas disciplinas; d) Integração que se dá mediante problematizações de pesquisas dos(das) estudantes.

1.3.7 Por que pensar essa integração no âmbito da Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as)?

A organização do trabalho integrado facilita a apropriação do saber mediante uma apresentação de conteúdos sem descuidar da lógica das conexões. Em busca de resposta a essa questão, remete-se à indicação de Gimeno Sacristán:

> A ordenação dos componentes do currículo dentro de uma área e a relação entre elas é uma constante na didática, promovida pela **intenção de que a seleção de peças - que é todo currículo - tenha uma coerência para quem as deve assimilar** [...]. **A integração do saber é algo que acontece na mente dos indivíduos** (TABA, 1974, p. 392), **mas pode se facilitar externamente com uma apresentação dos conteúdos mais de acordo com essa intenção; portanto, é necessário propô-la quando se planeja o currículo**. A integração pedagógica do conhecimento não anula a ordem lógica entre saberes ou a ordem construída dentro de cada disciplina, senão que o subordina à pretensão de sua integração. Não significa que se descuidará da lógica das conexões que existem entre os temas, conceitos ou partes específicas, mas sim que, levando-as em conta, se busca apresentar os conteúdos da forma mais adequada para uma aprendizagem significativa, interessante e que mostre a maior quantidade de relações possíveis entre componentes, com problemas reais e aplicações à vida cotidiana, originando experiências variadas. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 283, grifos nossos).

Para a organização curricular no contexto dos anos iniciais, há mais possibilidades para uma proposta de integração, em função de sua organização não disciplinar contando com a unidocência. No entanto, no contexto dos anos finais e do Ensino Médio estruturados disciplinarmente, se não for pensada uma organização específica com tempos disponíveis para que os/as docentes pensem essa integração curricular, certamente haverá mais dificuldades nessa integração. Metodologicamente, a organização curricular pode ser viabilizada por diferentes abordagens e perspectivas na objetivação de integração curricular, pois:

> O currículo formal exige a seleção e a organização desses conhecimentos em componentes curriculares, sejam eles em forma de disciplinas, módulos, projetos etc., mas a integração pressupõe o reestabelecimento da relação entre os conhecimentos selecionados. Como o currículo não pode compreender a totalidade, a seleção é orientada pela possibilidade de proporcionar a maior aproximação do real, por expressar as relações fundamentais que definem a realidade. (RAMOS, 2009, p. 117).

Destaca-se que, mesmo levando em conta as diferentes perspectivas assumidas pelas redes de ensino, vale lembrar que, independentemente,

> [...] da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, estudantes, gestores, servidores e comunidade. É importante ressaltar, mais uma vez, que essa construção curricular implica uma nova cultura escolar e uma política de formação docente; também a produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma, prescritivo. (BRASIL, 2007, p. 53).

1.3.8 O planejamento de situações mobilizadoras de ensino

Sugere-se, para a organização das ações de ensino, a Unidade Temática, a qual constitui um recorte organizado de forma didática, que agrupa os conceitos, e/ou temáticas, conhecimentos significativos e relevantes encontrados nos componentes curriculares e que atendem ao Eixo Transversal, às dimensões formadoras e aos eixos integradores.

A Unidade Didática/Temática é compreendida como um recorte organizado, que agrupa os conceitos e/ou temáticas, problemas, conhecimentos significativos e relevantes, encontrados nos componentes curriculares e que atendem às dimensões formadoras, aos eixos integradores. No Quadro 3 a seguir, apresentam-se os elementos necessários para composição da unidade temática.

Quadro 3 - Elementos para elaboração das Unidades Temáticas

UNIDADE TEMÁTICA			
Fase ou período letivo	**Eixos integradores**	**Projeto integrador como mobilização da integração das áreas do conhecimento**	**Componentes curriculares e os objetos do conhecimento**
	Proposição de unidades temáticas, eixos conceituais, e/ou problemas, os quais viabilizem a integração horizontal e vertical.	Seleção do conhecimento e atividades de aprendizagem integradas entre as áreas que componham um projeto que permita ao estudante a vivência e intervenção social e escolar.	Objetos dos conhecimentos e das bases conceituais do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e dos cadernos de EJA.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nessa sistematização, procura-se potencializar a formação, centrando seus integrantes no reconhecimento das necessidades e das mobilizações dos/as estudantes e na elaboração e no desenvolvimento de um projeto que viabilize a efetivação da sua atividade estudo perante uma perspectiva interdisciplinar por meio dos princípios da integração curricular. Na atividade de planejar situações de ensino, deve-se ter a preocupação de trabalhar o conhecimento de forma contextualizada, o que implica refletir acerca das questões apontadas por Hernández:

> Uma tarefa fundamental do currículo escolar consistiria na proposta de questões do tipo: Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como o percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Consideravam-nos tal como nós? Como se explicam essas mudanças? Por que se considera uma determinada visão como natural? Por que se excluem outras interpretações? Como esse fenômeno afeta nossas vidas e de outras pessoas? A partir dessas e de outras perguntas, procuraria buscar-se, com os alunos, fontes diversas que apresentem respostas que sejam reflexo de como o conhecimento não é estável e que a realidade se 'fixa' em função das interpretações que se produzem em cada momento. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

No conjunto das reflexões deste documento, aponta-se que a organização de boas situações de ensino perpassa pensar procedimentos, ações e recursos de acordo com cada objetivo e ação, cujo olhar e diálogo emergem sempre a partir dos sujeitos a quem essas ações se destinam. Desse modo, este documento apresenta um conjunto de reflexões sobre os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as), o contexto de oferta e de indicações teórico-metodológicas do currículo para a EJA, no território catarinense, que objetivam ações de ensino em que o diálogo e os sujeitos são princípios fundamentais.

1.3.9 Considerações e recomendações

Ao concluir este texto, situa-se um conjunto de recomendações/sugestões para a elaboração de diretrizes curriculares, teórico-metodológicas e operacionais para a implantação/acompanhamento da EJA no território catarinense. Assim sendo, indica-se e defende-se:

- a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as) como uma modalidade da Educação Básica. Tal compreensão busca, em sua organização curricular, ações de Integração curricular orientada pelos princípios do trabalho, das questões sociais e da diversidade como percurso formativo;
- o enfoque maior, por parte do(a) professor(a), nas experiências concretas dos(as) jovens e adultos(as), em sua maioria, trabalhadores(as) como elementos fundantes para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem;
- a incorporação nas propostas curriculares dos seguintes componentes pedagógicos: avaliação diagnóstica e formativa, planejamento participativo com toda a comunidade escolar;
- a autonomia das diferentes redes de ensino na construção de matrizes curriculares a partir das especificidades dos/das estudantes jovens, adultos(as) e idosos(as) no diálogo com as equipes pedagógicas;
- a necessidade de acompanhamento pedagógico dos cursos e dos(as) estudantes na busca de estratégias de acesso, permanência e continuidade de estudos;

- a promoção de chamadas públicas para a Educação de jovens, adultos(as) e idosos(as) como direito subjetivo e constitucional por parte das redes de ensino;
- a elaboração de materiais didáticos por parte das redes de ensino, conjuntamente aos seus/suas docentes fundamentados em diretrizes específicas para a EJA;
- a construção de indicativos para a formação docente que atenda ao caráter crítico-reflexivo e que compreenda as especificidades da EJA;
- as garantias por parte das redes de ensino condições materiais, de estrutura pedagógica e financeiras aos docentes e às discentes da EJA e a constituição de documentos legais e de orientação para a EJA nos diferentes Conselhos Municipais de Educação;
- os programas de alfabetização de jovens, adultos(as) e idosos(as) precisam ser pensados como processos iniciais de escolarização e é preciso que seja garantida a oferta para a continuidade dos processos de escolarização desses(as) estudantes.
- a criação de políticas de valorização dos profissionais da Educação de Jovens, adultos(as) e idosos(as), incluindo quadros efetivos de docentes.
- as perspectivas de possibilidades de inserção social de apostas na diversidade como percurso formativo mediante os elementos que constituem este documento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. *In*: BRASIL. **Construção coletiva:** contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 221-230.

_____. **Balanço da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v. 113, p. 1381-1416, 2010.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10161-2-resolucao-cne-ceb-01-2000/file. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional De Educação. **PARECER CNE/CP Nº:** 8/2012**.** Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> Acesso em: 16 set 2019.

_____. Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 113, p. 66, 16 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Brasília, DF: MEC, SETEC, 2007.

FORUNS DE EJA DO BRASIL. **Relatório Síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/doc_eneja_belo_horizonte_2002.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. IBGE Notícias, 18 maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-d-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acesso em: 1 maio 2019.

_____. **PNAD Contínua 2016**: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. IBGE Notícias, 21 dez 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo. Acesso em: 1 maio 2019.

LAFFIN, M. H. L. F. **Sujeitos jovens, adultos e idosos em processos de escolarização: o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas.** *In*: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. de O. (orgs.). Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos. Salvador: Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2016. p. 151-168.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo** – Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

MANFREDI, S. M. **A Educação Popular no Brasil**: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 38-61.

MOURA, M. O. de. **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (orgs.). Ensinar a ensinar*:* Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 143-162.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009, v. 1, p. 114-124.

SANCEVERINO, A. R. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática**. Revista Brasileira de Educação*,* Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 455-475, 2016.

_____. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. (no prelo)

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica:** Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2000. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/149/Diretrizes%20para%20pr%c3%a1tica%20Ed.Basica%202000%20SC.doc?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. [201-]. http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/6617-educacao-de-jovens-e-adultos. Acesso em: 1 maio 2019.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 2010/074/CEE/SC:** Estabelece Normas Operacionais Complementares de conformidade com o Parecer CNE/CEB Nº 6/2010, Resolução CNE/CEB Nº 3/2010, Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2010. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-resolucoes/594-594/file. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de Pessoas Jovens, Adultos(as) e Idosos(as) –**

EJA: princípios filosóficos, legais e curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Território Catarinense. Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2019. (No prelo)

_____. Secretaria de Estado da Educação: **Portaria SED Nº 13, de 4 julho de 2016, do Diário Oficial de SC**: Estabelece alteração da matriz curricular do 2° Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino. 2016. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-eja/4505-portaria-n13-matriz-eja/file. Acesso em: 24 abr. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

1.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Consultora
Adriana Ferreira da Silva

Colaboradora
Fernanda Zimmermann Forster

Grupo de Trabalho
Elizabete Aparecida de Lima Fagundes
Everaldo Santos de Aguiar
Rodrigo Lucas Pereira
Sandra Helena Maciel
Tamara Spinola Pereira Pailão Barbosa

Ao abordar a modalidade da Educação Escolar Quilombola, é necessário memorar alguns aspectos importantes que marcaram toda nossa história de colonização. O Brasil é um país que viveu mais de 300 anos sob um sistema escravocrata e desumano, que recebeu o maior contingente de negros escravizados no mundo, ficando com o vergonhoso título de último país a abolir a escravidão. Essas pessoas, nossos ancestrais, foram retiradas da mãe África à força e transportadas como mercadorias para uma terra distante, em que a união e a colaboração negra eram a única opção de resistência diante dessa barbárie. Desde que os Africanos foram trazidos para o Brasil na condição de escravizados, iniciou-se uma trajetória de exclusão social e invisibilidade, que, na prática, negou direitos aos negros/remanescentes e desconsiderou os territórios quilombolas na estrutura agrária brasileira.

Além disso, salientamos que, apesar do contexto em que o povo africano foi escravizado, a origem ancestral, cultural, econômica e social coletiva não foi abandonada. Seus laços de pertencimento ainda estão ligados a partir da remanescência quilombola. A expressão Quilombo é originária da palavra “quimbundo” que quer dizer “união, reunião de acampamentos” ou, ainda, “residência, acampamento de guerra de habitação” (LOPES, 1988). “A formação de quilombos não somente a partir de fugas e insurreições, mas de diversos outros contextos, como heranças de terras de antigos senhores, abandono das plantações e das terras em razão da decadência econômica ou pela compra de alforria e manutenção de um território próprio e a produção autônoma” (CARRIL *apud* MOURA, 1988, p. 2).

Na atualidade, segundo o Decreto Nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003), as comunidades quilombolas são grupos étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Segundo Adriana Ferrei-

ra da Silva[12], cada quilombola tem uma forma específica e cheia de significados e saberes ao compreender “o que é ser quilombola”.

> Quilombo é lugar de luta e conquista de liberdade e de preservação da cultura refletida na sua forma de organização territorial local, no uso social da terra para subsistência; identidade; memória; ancestralidade religiosa diversificada; práticas culturais e coletividade. Os Quilombolas carregam consigo uma identidade legítima de representação de uma parte muito significativa de constituição da história do país, embora muito se tem mascarado ou negado essa participação pelo predomínio do poder hegemônico, atravessado pelo racismo, que ainda se apresenta na contemporaneidade de forma a negar os quilombolas como parte da constituição e consequente negação dos direitos adquiridos. (SANTA CATARINA, 2018, p. 23).

1.4.1 As Comunidades Quilombolas de Santa Catarina

Tramitam no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) 1.536 processos para regularização das terras. Desses processos, apenas 219 já terminaram a fase de elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Somente 369 terras quilombolas estão tituladas no Brasil. Estima-se, assim, que serão precisos 600 anos para titularem todas as comunidades quilombolas no país.

Os dados oficiais disponibilizados pela Fundação Cultural Palmares (FCP) são frequentemente atualizados em razão dos novos processos de reconhecimento, de titulação e de certificação. Não obstante, Santa Catarina conta com 18 comunidades remanescentes que receberam o Certidão de Reconhecimento como “Comunidade Remanescente Quilombola”, sendo elas: Invernada dos Negros – Campos Novos/Abdon Batista; São Roque – Praia Grande/Mampituba; Valongo – Porto Belo; Morro do Fortunato – Garopaba; Santa Cruz – Paulo Lopes; Campo dos Poli – Monte Carlo/Fraiburgo; Morro do Boi – Balneário Camboriú; Tabuleiro – Santo Amaro da Imperatriz; Família Thomaz – Treze de Maio; Caldas do Cubatão – Santo Amaro da Imperatriz; Aldeia – Garopaba; Vidal Martins – Florianópolis; Ilhotinha – Capivari de Baixo; Itapocu – Araquari; Rosalina – Araranguá; Beco do Caminho Curto – Joinville; Areias Pequenas – Araquari; Tapera – São Francisco do Sul (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2018). Essas comunidades não resultaram apenas de fugas ou revoltas, mas a partir de lutas e de estratégias negras pela construção de autonomia, por meio da compra de alforria ou de pequenas terras, muitas delas adquiridas por prestação de serviços ou doações em testamentos de antigos senhores.

A Educação Escolar Quilombola é uma reivindicação histórica dos movimentos quilombolas e do movimento negro em todo o país. Essa pauta histórica foi reconhecida como um direito em 2010, desde a publicação do Documento Final da Conferência Nacional da Educação (CONAE). Nessa Conferência, deliberou-se sobre a necessidade imediata

[12] Oriunda da Comunidade Quilombola Invernada dos Negros, Campos Novos/Abdon Batista/SC, trata-se de uma informação verbal constante na Política de Educação Escolar Quilombola (SANTA CATARINA, 2018).

da elaboração de uma legislação específica para a implementação da Educação Escolar Quilombola e o seu reconhecimento. Contudo, a escolarização nas comunidades quilombolas de Santa Catarina iniciou-se pela inserção do Projeto de Alfabetização, no qual o Movimento Negro Unificado (MNU), em 2003, com uma militância junto às Comunidades Quilombolas do Estado, comprometeu-se com a organização sociopolítica dos Quilombos.

Em 2005, o maior entrave para o desenvolvimento das comunidades estava no alto índice de analfabetismo. Surgiu, assim, a necessidade de construir um Programa de Educação Quilombola que atendesse às especificidades das Comunidades Quilombolas. Constituiu-se um coletivo de 16 Educadores de oito Comunidades de Remanescentes dos Quilombos de Santa Catarina, além de Professores que compunham o quadro do MNU--SC, com o objetivo de construir e implementar um Projeto de Educação Quilombola para atender às necessidades de uma formação educacional que contemplasse os aspectos políticos, econômicos e sociais das comunidades negras rurais e urbanas. Em 2006, por solicitação desse coletivo, foi realizada uma audiência com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em que foi apresentado o contexto de exclusão das políticas de educação nas comunidades. O resultado foi a realização de um seminário com a participação das direções dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que tinha por objetivo criar uma política educacional focada na cultura e na cosmovisão quilombola. No entanto, resultou em um Projeto de Alfabetização em convênio com a Fundação Banco do Brasil, Associação Rondon Brasil, Movimento Negro Unificado de Santa Catarina e Secretaria de Estado da Educação por meio do Programa Brasil Alfabetizado a partir do governo de 2003, além da inclusão no projeto Saberes da Terra. A meta era alfabetizar 486 Jovens e Adultos tendo como resultado 460 pessoas alfabetizadas, sendo em sua maioria mulheres.

Atualmente a Educação Escolar Quilombola (EEQ)[13] está em processo de regulamentação e aprovação da matriz curricular do ensino pelo Conselho Estadual de Santa atarina para torna-la efetiva em todos os campos educacionais,[14] pois a mesma é uma

[13] I – da historicidade, ancestralidade e memória coletiva;
II - das línguas reminiscentes;
III - dos marcos civilizatórios;
IV - das práticas culturais;
V - das tecnologias e formas de produção do trabalho como princípio educativo;
VI - dos acervos e repertórios orais;
VII- dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
VIII- da territorialidade e respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
IX- do reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

[14] A Educação Escolar Quilombola será ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades quilombolas, rurais e urbana, reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis devendo observar o seguinte: A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão

modalidade oferecida dentro da Educação de Jovens e Adultos nos níveis de nivelamento, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio,. iniciado a partir de 2016 na EJA, tendo como eixos temáticos a Ancestralidade e a Territorialidade. Segundo a Política de Educação Escolar Quilombola, "[...] a ancestralidade é o signo da resistência a afrodescendente e está relacionada à história do negro no Brasil e parte do processo de sua inclusão social, respeito às diferenças, e na convivência sustentável do homem com o meio ambiente [...]"; já a territorialidade, juntamente à

> [...] ideia de pertencimento de grupo, torna-se a expressão da identidade. [...]. A terra para as comunidades quilombolas tem valor diferente dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é ao mesmo tempo o resgate a memória dos antepassados, onde se realizam as tradições, onde se criam e recriam valores, onde se luta para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual [...]. (SANTA CATARINA, 2018, p. 37).

Dentro da (EEQ) os princípios da oralidade, identidade, coletividade e da mulher quilombola são abordados por meio das áreas do conhecimento[15] acontecem a partir da Pedagogia da Alternância[16] que integra a vivência do aluno no Tempo (TC) com a prática da assimilação desses conhecimentos, no Tempo Escola (TE) , fazendo a articulação entre conhecimentos prévios e científicos, os quais asseguram a interdisciplinaridade dos conteúdos e o currículo; sendo que os educandos efetivaram seus conhecimentos fazendo a sistematização das atividades que envolvem estudantes, professores e a comunidade,

---

ficar em polos quilombolas. Quando os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica e a Educação de Jovens e Adultos não puderem ser ofertados nos próprios territórios quilombolas, e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança. A Secretaria de Estado da Educação (SED) deve garantir a identificação dos estudantes oriundos de territórios quilombolas, no sistema de informações educacionais Garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas. A demanda da Educação Escolar Quilombola deve ser identificada no Plano de Atendimento Educacional das Gerências Regionais e/ou Coordenadorias de Educação (conforme nova estrutura do estado) e nas Secretarias Municipais de Educação, de acordo com a responsabilidade de cada ente federado. O Estado e os Municípios devem assegurar, Os materiais didáticos pedagógicos próprios preferencialmente deverão ser produzidos considerando a autoria, história e experiência das comunidades quilombolas e com anuência das mesmas, bem como salas ambiente, ginásio de esportes, centros culturais), escolas, para o atendimento da Educação Escolar Quilombola.

[15] A saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens, Saberes e Fazeres Regionais.

[16] A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e organização da (EEQ) cada etapa da Educação Básica, poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como:

I - anuais;

II- períodos semestrais;

III - ciclos;

IV - alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos;

V - 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.

principalmente os griots (os mais velhos considerados sábios contadores de histórias), na qual há um processo de estudo, pesquisa e proposta de intervenção na comunidade. Portanto os professores são preferencialmente quilombolas e que tenham a carta de anuência dada pelas lideranças. Na (EEQ) o planejamento das aulas dá-se pela organização coletiva semanalmente entre as áreas do conhecimento, priorizando os eixos e princípios que orientam o processo educacional, em suma o processo avaliativo deve ser contínuo, de forma a observarem-se as diferentes formas de apreensão do conhecimento tradicional e científico – feito por meio de seminários de socialização e de projetos de intervenção na comunidade com a participação dos mais velhos –, e a intensão para o empoderamento etinico racial e a transformação social, política e econômica, considerando-se as realidades e as especificidades das comunidades quilombolas de SC.

O processo avaliativo deve ser contínuo, de forma a observarem-se as diferentes formas de apreensão do conhecimento tradicional e científico – feito por meio de seminários de socialização e de projetos de intervenção na comunidade com a participação dos mais velhos –, e a intensão para o empoderamento e a transformação social, política e econômica, considerando-se as realidades e as especificidades das comunidades quilombolas de SC.

1.4.2 Orientações gerais para Base Curricular Catarinense

Os diferentes componentes curriculares e o Projeto Político Pedagógico de todas as unidades escolares devem abordar as questões inerentes à existência de comunidades quilombolas em Santa Catarina, de modo a contemplar os seguintes aspectos: as diferentes formas de racismo, inclusive estrutural; contextualizar o racismo na sua base teórica histórica, compreender que há uma necessidade em abordar políticas de direito por reparação histórica; fomentar o protagonismo negro nas diferentes esferas da sociedade, atendendo às disposições da Lei de Reparação história Nº 12.711/2012; assim como a ressignificação de quilombo pelo Decreto Nº 4.887/2003, pela Convenção Nº 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), artigo 68, pela LDB Nº 9.394/1996 e pelo caderno de políticas públicas de Educação Quilombola/2018 de Santa Catarina. O reconhecimento e a valorização da cultura africana como berço da humanidade devem ser ressaltados. A remanescência e o processo de identificação, de localização, de certificação e de titulação das comunidades quilombolas de Santa Catarina devem aparecer nos currículos. Os saberes tradicionais, a cultura e a ancestralidade devem ser ressignificados. Há a necessidade de inserção de referenciais teóricos de autoras e autores negros como contribuição histórica, política, social, econômica e científica da educação.

Assim sendo, é preciso salientar que, apesar do contexto histórico de exploração, de desvalorização e da tentativa de tornar invisível o povo negro brasileiro, em especial, o catarinense, faz-se necessária a inclusão de tais conhecimentos nos componentes cur-

riculares de Santa Catarina como forma de reparação histórica. Temos ciência de que tal documento ainda não contempla a Educação Escolar Quilombola em sua completude, nem atende a todas as reinvindicações da sociedade civil negra organizada; contudo, faz parte dos primeiros passos rumo a uma sociedade mais justa e equitativa, garantidos na vigente Constituição da República Federativa do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Lei n° 12.711, de 29 agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012.

_____. **Convenção N° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho.** Brasília: OIT, 2011.

_____. Decreto Nº 4.887, 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 12 abr. 2019.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades Quilombolas de SC**. 2018. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=417. Acesso em: 12 abr. 2019.

LOPES, N. **Bantos e malês e identidade negra**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MOURA, C. **Rebeliões e Senzalas**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

1.5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Consultores
Davi Timóteo Martins
Josué Carvalho
Nanblá Gakran

Colaborador
Cesar Cancian Dalla Rosa

Grupo de Trabalho
Lalan Priprá Paté
Osias Tucugm Paté
Pedro Egino Leites de Alexandre
João Batista Antunes
Daniel Timóteo Martins
Marco Antônio da Silva

Historicamente, os povos indígenas foram negligenciados como produtores de conhecimentos. É relativamente recente a descoberta de que as tecnologias indígenas são responsáveis por preservar o meio ambiente e, assim, garantir o futuro do planeta. Os dados referentes à destruição da natureza em prol de um consumo desenfreado, as catástrofes naturais e o aquecimento global fizeram com que parte de uma sociedade etnocentrada em parâmetros ocidentais olhasse para os indígenas com apreço: como guardiões do planeta.

Os saberes indígenas passaram, assim, a ser considerados, especialmente em relação ao cuidado com a natureza, mas continuam sendo homogeneizados e compactados em suas diferenças culturais, como ocorre desde o contato. Importa esclarecer que cada povo indígena é portador de conhecimentos distintos em relação ao cuidado com as pessoas e com o ambiente como um todo. As formas de tratar gente e natureza, os rituais, os métodos de ensino e a aprendizagem podem ser semelhantes entre os povos, mas raramente iguais. Refuta-se a ideia homogeneizante, porém considera-se que os povos nativos têm em comum cosmologias nas quais humanos, meio ambiente e mundo espiritual são indissociáveis.

No que tange à Educação Escolar Indígena, com a Constituição Federal de 1988, os Povos Indígenas conquistaram o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. No artigo 210 (BRASIL, 1988), assegura-se aos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. A coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Nas leis subsequentes e artigos, fica definida a Educação Escolar Indígena como modalidade com organização curricular e princípios específicos por meio da Resolução CEB-CNE Nº 5/2012, respeitadas as políticas territoriais organizadas no Decreto Presidencial Nº 6.861/2009. Em Santa Catarina, a organização escolar indígena é reconhecida e organizada no Sistema de Ensino pela Resolução CEE-SC Nº 68/2018, onde estão dispostas as Normas Complementares para a oferta de Educação Básica na modalidade de Educação Escolar Indígena.

1.5.1 Educação Indígena e Educação Escolar

No estado de Santa Catarina, existem aproximadamente 16 mil indígenas vivendo em 27 Terras Indígenas demarcadas ou em processo de demarcação, pertencentes a três povos distintos: Povo *Kaingang*, com maior contração no Oeste; Povo Guarani *Mbya* e *Nhandeva*, com maior concentração na região litorânea; Povo *Laklãnõ*/*Xokleng*, concentrado no Alto Vale do Itajaí. Esses dados foram obtidos com o último Censo (2010). Ao que se refere à questão da comunidade estudantil, pelos dados do Censo Escolar de 2015[17], o estado conta com aproximadamente 3 mil matrículas, estando por volta de 2.700 na rede estadual e 200 na rede municipal de ensino. O Censo aponta que a maior concentração de matrículas está no Ensino Fundamental, com cerca de 71% do total. Quanto ao número de professores, aproximadamente 250 são indígenas e 50 são não indígenas.

A educação escolar, para ambos os povos nos últimos anos, vem tomando forma e relevância, porém uma comunidade, mesmo pertencendo ao mesmo povo, preserva suas especificidades e concepções próprias sobre a educação escolar. Embora haja a ideia da instituição escolar como espaço de ensino e de aprendizagem, a educação indígena e a educação escolar fundem-se e fundamentam-se nos diferentes espaços, ou seja, no território como um todo que está para além do espaço físico tal qual a instituição escolar é concebida nos moldes ocidentais.

O **Povo *Kaingang*** distingue a educação indígena da educação escolar: a educação indígena volta-se ao conhecimento sobre si, sobre a natureza, sobre o outro e é responsável pela aquisição dos costumes e dos saberes específicos inerentes a cada comunidade a qual o indivíduo pertence. A educação escolar é concebida no sentido de complementariedade entre o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena; também a educação escolar tem sido elemento que possibilita ao *kaingang* a afirmação da identidade cultural individual e coletiva, construção da subjetividade e alteridade. Ela é pensada de modo que garanta o acesso aos códigos escolares não indígenas; além disso, para a formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, garantia de seus direitos, a promoção de suas culturas, o conhecimento das

[17] Dados recuperados de http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php . Acesso em: 1 maio 2019.

estruturas da sociedade não indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos *kaingang*. A educação *kaingang* estrutura-se em modos próprios de ensino e aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada aldeia. Esses saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade. O povo *kaingang* pensa a educação escolar como aporte de redução da desigualdade, de firmação de direitos e de conquistas, além da promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

Para o **Povo Guarani**, a Educação Escolar faz-se por meio da relação com a terra, com a territorialidade (*Yvyrupá*) e com todos os conhecimentos que são considerados mais relevantes para que cada indivíduo forme a sua consciência de cidadania (*Nhandereko*). A educação escolar guarani tem seu calendário específico que atende à realidade da comunidade escolar, respeitando as cerimônias e os rituais sagrados, como é o caso do *petynguá* e demais medicinas. A educação é interdisciplinar e intercultural, relacionando as cosmologias guarani por meio da sabedoria dos anciões (*xeramoi kuery*) e as metodologias de conhecimentos gerais. A escola tem um papel importante, pois é um dos meios de encontro de saberes tradicionais que, de acordo com o entendimento do povo guarani, são científicos. Por intermédio desses valores, é possível formar nossos jovens de acordo com as suas potencialidades.

Educação indígena para o **Povo *Xokleng*/*Laklãnõ*** é compreendida como a continuidade da educação assistemática para a educação sistemática, a qual os conhecimentos tradicionais são repassados por meio da oralidade. Nesse contexto, considera-se a escola como um espaço para o exercício da autonomia e da expressão da identidade como povo indígena. Nesse sentido, são utilizados os mesmos mecanismos do aculturamento ocidental. Atualmente, esse espaço é utilizado para registro e fortalecimento da língua e da cultura e, assim, a manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e de sua cultura, de seu modo próprio de construção, de elaboração e de transmissão de conhecimentos tradicionais.

Para este caderno, embora se intua um debate para construção do currículo base para educação escolar indígena, que vai do Ensino Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental, registra-se a importância de que o currículo das escolas indígenas seja construído em fóruns específicos junto à cada Povo, para que haja mais aprofundamento e representatividade entre os diferentes povos indígenas do estado de Santa Catarina. Considerando a Educação Escolar Indígena, seus componentes nos diferentes campos do conhecimento, os direitos, as especificidades, as formas próprias de educar, de ensinar e de aprender, garantidos desde a Constituição Federal de 1988, apontam-se, neste texto, os princípios para orientação curricular nas diferentes etapas e áreas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

1.5.2 Princípios gerais

Os princípios da Educação Escolar Indígena estão ancorados em uma construção de escola que deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária (GRUPIONI, 2001), conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena, pois os povos indígenas se constroem social, econômica, cultural e filosoficamente. Assim sendo, tem-se em vista:

- Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades.
- Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram.
- Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades.
- Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas e que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos.

O Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, define a organização do sistema educacional indígena no território nacional, determina a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades, e trata dos objetivos da educação escolar indígena:

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

Seguindo esses objetivos e princípios, no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental para o estado de Santa Catarina, visam-se os objetivos descritos a seguir.

1.5.3 Objetivos gerais e específicos

Conceber os processos de ensino e de aprendizagem do educando indígena dentro e fora do espaço escolar de modo a promover o acesso, a permanência e a garantia da aprendizagem significativa às crianças e aos adolescentes, conforme estabelece a base legal destinada à Educação no Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Ter como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas respeitar os princípios da Educação Indígena e o Projeto Político Pedagógico, assim como a estrutura curricular, respeitar as especificidades de cada Povo e localidade a qual a escola está inserida. Que haja uma construção conjunta entre a comunidade escolar indígena e a comunidade indígena e, principalmente, com respeito aos tempos de aprendizagem da criança e do adolescente.

- **Educação Infantil:**

Contribuir para o reconhecimento e o desenvolvimento da criança na qualidade de sujeito indígena e possibilitar a ela, por meio de práticas cotidianas, em espaços escolares e no território, o desenvolvimento de suas potencialidades, de seu cognitivo, cultural e social.

- Objetivos específicos:
- Possibilitar e respeitar a interação entre as crianças.
- Respeitar o tempo e a concepção de infância de cada Povo.
- Entender e respeitar a criança como sujeito social, individual e coletivo, portadora de saberes.
- Possibilitar o ensino dos saberes indígenas bem como da língua indígena na sala de aula.
- Proporcionar espaços de vivências de ensino e de aprendizagem na escola e na comunidade.
- Desenvolver a imaginação criativa da criança com respeito aos conhecimentos de cada criança.
- Respeitar o tempo e as formas de aprendizagem de cada criança.
- Possibilitar o ensino integrado e interdisciplinar.
- Transmitir os conhecimentos da sociedade envolvente como complementar ao conhecimento indígena, nunca como superior ou dominante.

■ **Ensino Fundamental:**

Fortalecimento da identidade individual e coletiva (étnica), desenvolver os sentidos das linguagens e das ciências de modo interdisciplinar e que possibilite ao educando desenvolver e promover a capacidade de reconhecimento e tradução das ciências.

■ **Objetivos específicos:**

- Possibilitar o ensino integrado e interdisciplinar.
- Desenvolver métodos que valorizam o educando em seus conhecimentos de vivência tradicional.
- Desenvolver métodos de ensino e contextos de aprendizagem de afirmação da identidade étnica.
- Desenvolver métodos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a ascensão do conhecimento do educando no âmbito local, nacional e mundial.
- Pensar a escola indígena como um local de trocas de saberes, não de transição do educando indígena para cultura não indígena.
- Possibilitar práticas escolares visando à ascendência do aluno para cada fase do ensino.

1.5.4 A Proposta Curricular

Conforme o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013, p. 27), visa-se pensar as formas para a organização curricular da escola, o que implica o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e de práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Deve-se difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e dos deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também conforme cada projeto escolar estabelecer outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, imbricam-se e alargam-se, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, das aldeias e mesmo da região. Essa ampliação e essa diversificação dos tempos e dos espaços curriculares pressupõem profissionais da educação dispostos a reinventar e construir, para essa escola, uma responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

A escola precisa acolher diferentes saberes, manifestações culturais e ópticas, empenhar-se para constituir-se, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e de pluralidade, situado na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentadas no princípio emancipador. Cabe às escolas, nesse sentido, desempenharem o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica.

Pensados nesses moldes, os dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua em um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de restringir-se a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente.

1.5.5 Da avaliação

Sistema de avaliação ensino-aprendizagem relação alunos/docente; relação disciplina/docente. Levar em consideração a concepção de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento, por meio da relação dialógica entre professor, educando, família, comunidade, ou seja, o contexto sociocultural. Uma avaliação que rompa com o modelo classificatório e de cunho finalista, mas que seja realizada no processo, em que o professor também se permita autoavaliar-se.

Salienta-se que o disposto aqui não visa fragmentar e/ou finalizar o assunto sobre a Educação Escolar Indígena, mas vai além. Chama-se atenção para a necessidade urgente de debates e de formação dos agentes educacionais junto às bases, ou seja, junto à comunidade escolar indígena de cada região para formatação de seus currículos, conforme suas realidades e suas necessidades. Busca-se, aqui, traçar os princípios, os objetivos gerais e específicos para que educadores, diretores escolares e comunidades indígenas o tenham como norte, porém não como encerrado, pois tem-se em vista que a educação,

indígena não se constrói em uma revisão constante dos métodos de ensino e das práticas de aprendizagem. Registra-se a necessidade da realização de conferências para o debate sobre o componente curricular das escolas indígenas, tal qual está sendo possível fazer com a BNCC, no Estado. Considera-se que, embora haja um avanço significativo nas discussões sobre o componente curricular para o estado de Santa Catarina, no que se refere à proposta curricular para as escolas indígenas, a BNCC em questão não contempla o que se entende como educação indígena, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. No âmbito nacional, o ano de 2019 tem como marco para a educação escolar indígena a realização de encontros para a elaboração do 1º Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). Nesse sentido, no âmbito estadual, essa discussão faz-se emergente. Não se trata de abortar o que a atual BNCC tem como base; ao contrário, parte-se dela, mas com direcionamento específico para a educação escolar indígena, visando dar vazão ao direito à educação diferenciada já conquistada com a Constituição de 1988.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.** Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso: 10 maio 2019.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **As leis e a educação escolar indígena:** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

1.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Consultor
Antonio Munarim

Grupo de Trabalho
Daniel Zanata
Josimeri Gasparetto
Manoel Donizete Velho
Rosimari de Fátima Cubas Blaka
Rodrigo Pinheiro
Simone Batista Coelho Marcon

A expressão *Educação do Campo,* com base nos significados conceptuais que emergiram das práticas educativas empreendidas por organizações e movimentos sociais do campo, já no contexto do regime militar e dos anos subsequentes, foi firmada na "Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo", realizada em Luziânia, em 1998. A expressão foi usada oficialmente pela primeira vez no Parecer CNE/CEB N° 36, de 4 de dezembro de 2001. Nesse Parecer (BRASIL, 2001), a "Educação do Campo" ganha *status* oficial e seu significado alude essencialmente à educação nas escolas do campo. Com o Parecer, há, assim, uma perspectiva de educação não mais funcional a um projeto de desenvolvimento nacionalista urbano-industrial, mas, sim, vincada aos contextos sociais, econômicos e culturais onde cada escola está inserida. Trata-se, pois, de um esforço de superar os limites da verticalidade e da escassez das políticas de "educação rural" que era até então oferecida, ou escassamente oferecida, pelo Estado Brasileiro. Com essa perspectiva, o mesmo Parecer define um entendimento novo sobre o campo e a questão do campo, que visa superar a dicotomia imperante no binômio "cidade x campo" ou "urbano x rural".

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, no que concerne à materialidade que embasa a Educação do Campo, sempre entendida como Educação *Escolar* do Campo, o Parecer N° 36/2001 rejeita o binômio *"Campo X Cidade",* como polos que se oporiam. Rejeita a visão de "[...] *nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade* [...]" (BRASIL, 2001, p. 2, grifo nosso) e "[...] *a visão idealizada das condições materiais de existência na cidade* [...]" (BRASIL, 2001, p. 2, grifo nosso), que veria o campo como vestígio da realidade ainda atrasada da sociedade e que deve ser superada, ou seja, deve ser urbanizada. Em vez, o Parecer identifica a relação dos polos campo-cidade ou urbano-rural como um *continuum*

> [...] que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde [...] as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados polos. E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. *Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente*. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país. (BRASIL, 2001, p. 20, grifo do autor).

Enfim, na concepção de Educação do Campo, ainda conforme o Parecer n° 36,

> [...] campo consta como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada. (BRASIL, 2001, p. 2).

Nesse espírito, a Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002, que segue ao Parecer N° 36, traça o princípio do respeito à diversidade e do vínculo com a dinâmica da produção da existência nos diversos contextos, que deve ser seguido nos processos de educação escolar ofertados aos povos do campo.

> Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos. (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso).

Ainda no mesmo sentido de vínculo da escola com seu contexto diverso, a Resolução N° 1/2002 desenha o que se deve entender por identidade da escola do campo e seu correspondente "projeto institucional":

> Art. 2º, Parágrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Por outro lado, para além da aludida realidade local da escola, com vista ao projeto institucional da escola (Projeto Político-Pedagógico), a mesma Resolução invoca que, se o educando da escola do campo é um ser situado, ele é também universal. Por isso, importa que o projeto institucional de cada sistema de ensino, ao considerar as suas escolas do campo, bem como e principalmente o PPP de cada escola do campo que o compõem, considere princípios que extrapolam os limites de lugar, tais como: a *"universalização da educação com qualidade social",* reforçada pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009); escola como espaço de investigação; o mundo do trabalho como princípio educativo; e uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, que considere não apenas a atual, mas as gerações futuras.

> Art. 4° O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num 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. (BRASIL, 2002, p. 1).

Contudo, o que é, o que pode, ou o que deve ser considerado como escola do campo para efeitos do planejamento e efetivação das práticas educativas escolares correspondentes? O questionamento tem sentido especialmente para a realidade territorial catarinense, formada por um grande número de pequenos municípios, que podem ser considerados "territórios rurais", a julgar pelas baixas concentrações nos seus perímetros delimitados como urbanos, e pelas bases estruturais da produção da existência das pessoas que neles vivem. Importantes estudos demonstram o Estado de Santa Catarina, principalmente pelas suas características geográficas e econômicas, como um composto de territórios essencialmente rurais; característica que, em geral, não é levada em conta nos planos institucionais dos sistemas de ensino dos municípios e mesmo do estado.

O Decreto Presidencial N° 7.352, de 4 novembro de 2010, no seu §1º, inciso II, define como escola do campo: “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, **ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo**” (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso).

Ora, por essa definição e levando em conta o entendimento expresso anteriormente acerca do *continuum* que se estabelece na relação campo-cidade, além dos estudos já realizados sobre a realidade catarinense, é possível afirmar que a quase totalidade das escolas situadas nas sedes dos pequenos municípios, assim como muitas das situadas nos médios municípios, e, por fim, determinadas escolas situadas nas periferias das sedes dos municípios maiores do território catarinense – mormente aquelas que recebem residentes do campo ou se inserem em comunidades de migrantes de seu próprio território ou de outros territórios rurais –, podem ou devem ser classificadas como escolas do campo.

Desse modo, esteja fisicamente localizada onde quer que seja, uma vez definida como escola do campo, cada uma das unidades assim consideradas, que compõem os diversos sistemas de ensino do território catarinense, deve proceder à elaboração de seu respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP) embasado nos princípios e nas normas que conceituam a Educação do Campo e Escola do Campo. Para esse efeito, a definição ou a classificação como escola do campo, quando não está dada de ofício, ou seja, pela sua situação administrativa, deve, antes de tudo, constituir objeto de análise de seu contexto por parte dos sujeitos que a compõem, no âmbito de sua autonomia institucional, com a finalidade de autodefinir-se como tal. Uma vez definida por ofício ou autodefinida como escola do campo, esta deve ser assim reconhecida e assumida pelos sujeitos que a compõem, especialmente seus profissionais e seus estudantes, bem como pelo respectivo sistema ao qual está vinculada.

Esses indicativos, tanto para a "autodefinição" quanto para a elaboração do projeto institucional de cada sistema, bem como e principalmente do PPP da escola do campo, encontram-se nos seguintes instrumentos legais nacionais e estadual a serem considerados: em primeiro lugar, os essenciais: a) Parecer CNE/CEB N° 36, de 4 de dezembro de 2001; b) Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002; c) Parecer CNE/CEB, N° 23, de 12 de setembro de 2007; d) Resolução CNE/CEB N° 2, de 28 de abril de 2008 (Diretrizes Complementares); d) Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2009; e) Resolução CEE/SC Nº 063**,** de 27 de novembro de 2018, que dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em segundo lugar, aportes legais de fundo: a) Emenda Constitucional Nº 59/2009; b) a Lei N° 9.394/96 (LDB) - artigos 23, 26 e 28; c) a Proposta Curricular de SC, de 2014, com seção específica para a Educação do Campo (SANTA CATARINA, 2014); d) o Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e) o Plano Estadual de Educação (PEE/SC), Lei N° 16.794, de 14 de dezembro de 2015.

Para além dos instrumentos legais e normativos, a temática da Educação do Campo já conta com vasta literatura, que sustenta um patamar epistemológico consistente, trazendo análises e sistematizações de muitas experiências exitosas realizadas em todo o Brasil. Destaque-se, para o caso de Santa Catarina, para finalidade de apoio aos processos de planejamento, o Caderno de Políticas de Educação do Campo da SED/2018[18], que se encontra disponível na internet.

[18] Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7377-caderno-politica-de-educacao-do-campo-nec. Acesso em: 12 maio 2019.

Por fim, esses indicativos e aportes são válidos para se levar em conta a concepção de Educação do Campo já construída por seus sujeitos legítimos, em todas as fases, etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas que forem definidas como **do campo**. Ademais, a **Educação do Campo**, em que pese ser considerada uma modalidade específica a partir da Resolução CNE/CEB n° 4, de 13 de julho de 2010, fazer-se, de fato, modalidade ainda é um vir a ser; todavia, tem como possibilidade real de se realizar no bojo do desenvolvimento das outras modalidades em todas as suas fases e etapas. Em resumo, em cada uma das fases e etapas, de cada modalidade que possa ocorrer na escola básica do campo, deve-se considerar, nas áreas do conhecimento da organização curricular, os princípios essenciais que caracterizam a Educação do Campo, tais como:

- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias.
- Ressignificação e recriação da cultura herdada, considerando, particularmente, a presença ou a ausência das organizações e dos movimentos sociais no contexto histórico da comunidade escolar.
- Reconstrução e valorização das identidades culturais.
- Rechaço dos estereótipos do tipo "Jeca Tatu" e do "caipira", presentes na literatura didática e paradidática e nos festejos juninos.
- Sustentabilidade como base dos processos de produção e de reprodução da existência humana.
- Interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade no trado dos objetos das áreas do conhecimento.
- Respeito aos tempos e aos ciclos próprios, cotejados com as condições impostas pela natureza e com os processos de produção e de trabalho no campo.
- Respeito na relação com a terra.
- Acesso dos educandos aos avanços no universo científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.
- Respeito e valorização da heterogeneidade de ritmos e do capital cultural inerente às origens dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que, por exemplo, uma sala "multisseriada" possa ser reinventada como espaço privilegiado de troca de saberes, em que o diferente aprende com o diferente.
- Estímulo à produção e ao consumo de alimentos saudáveis.
- Respeito ao efetivo protagonismo dos educandos crianças, jovens e adultos do campo na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 212, p. 1-3, 5 nov. 2010.

_____. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 216, p. 8, 12 nov. 2009.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

_____. **Parecer CNE/CEB, N° 23, de 12 de setembro de 2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB N° 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2019.

SANTA CATARINA. **Lei N° 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. **Resolução CEE/SC Nº 063, de 27 de novembro de 2018**. Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, e estabelece outras providências. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/1587-resolucao-2018-063-cee-sc-1/file. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catariana:** formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

1.7 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Consultoras

Cléia Demétrio Pereira

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Colaboradora

Ellen Mara da Silva Machado

Grupo de Trabalho

Airton Kerbes

Aline Perazzoli Buratto

Ana Claudia Domingues Rauen

Andreia Pereira Rabello Link

Ariane Domingues de Jesus

Bruna de Fátima Goulart Miot

Cinara Lino Colonetti

Dianete Sganzerla Ogliari

Eri Cristina dos Anjos Campos

Josiane Soares da Silveira

Jucilei Aparecida Blanger Perin

Karla Demonti Passos Cathcart

Lúcia Aulete Búrigo de Sousa

Marisa Fátima Padilha Giroletti

Milana Franciele Klock Pinotti Carvalho

Monica Denzer

Rosângela do Rocio Valentim Ferreira da Silva

Rosiane Mendes Rosa La Banca

Silvana Weiser

Simone das Graças Nogueira Feltrin

Solange Stelzner

Vilmar Rodrigues

O cenário atual da Educação Especial no Brasil é resultante de um conjunto de movimentos da sociedade civil organizada e de mudanças no contexto internacional, que culminaram em eventos, entre eles, especialmente, a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que tiveram implicações diretas no sistema educacional brasileiro.

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 205), a Educação Especial tem ganhado visibilidade na educação geral como um direito de todos e dever do Estado e da família, sem qualquer forma de preconceito ou discriminação, pela sua condição humana de ser e estar no mundo, visando minimizar as desigualdades sociais e promover o sucesso e o bem-estar de todos os estudantes. A Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Art. 3) e reafirma o direito à educação para todas as crianças e adolescentes,

> [...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 2016, n.p.)[19]

Contudo, a Educação Especial no Sistema Nacional de Educação ganha realce com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, Art. 58), ao demarcar a Educação Especial como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação"[20] (BRASIL, 2013, p. 2).

Com efeito, a expansão da Educação Especial pelo viés da Educação Inclusiva é consolidada no contexto brasileiro em 2008, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), regulamentada pela Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009) e pelo Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), com ênfase dada às necessidades educacionais específicas dos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, mediante o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em linhas gerais, as políticas educacionais curriculares no território catarinense encontram-se subsidiadas pelas políticas curriculares nacionais e reiteram a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de ensino, com atendimento educacional especializado, de forma a complementar ou suplementar os percursos formativos, regulamentada pela Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006), pela Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 2014) e pela Resolução Nº 100/2016 (SANTA CATARINA, 2016).

[19] Redação alterada pela Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016).
[20] Redação alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina,

> [...] a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre diferença na escola e, consequentemente, sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (SANTA CATARINA, 2014, p. 69).

Reconhecer as peculiaridades e as potencialidades desses sujeitos no contexto da Educação Básica torna-se relevante para o momento histórico que se vive, ao definir uma base curricular catarinense, que assegure a educação de todos os estudantes com "equidade", independentemente de suas características individuais, como um princípio democrático e de direito à diversidade presente nos sistemas de ensino.

Nessa direção, o estado de Santa Catarina concebe a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino e campo de atuação que transversaliza todos os níveis, as etapas e as modalidades de ensino no contexto geral da educação catarinense, de modo a complementar ou suplementar os percursos de escolarização dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Nessa concepção, podemos depreender a Educação Especial como uma parte indissociável da Educação Básica, que, a partir das suas especificidades, pode contribuir para o contexto da escola em suas práticas e repertórios cada vez mais diferenciados para tornar o conhecimento acessível a todos. Assim, cumpre com seu papel fundamental, ao estabelecer a igualdade de direitos na educação escolar para todos, ao mesmo tempo que reconhece as necessidades educativas, limitações e potencialidades desses sujeitos pelo princípio da equidade, com atenção às expectativas de chegada ao final do percurso formativo escolar.

A ênfase dada à equidade como princípio norteador das práticas curriculares diferenciadas tem sido frequentemente desafiada no contexto da Educação Básica, pela expansão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Por isso, ter em conta a diferenciação curricular no acesso aos conhecimentos e no sucesso escolar como ponto de chegada dos percursos formativos dos estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial, além do acesso e da permanência na educação escolar, pode potencializar a justiça curricular e equidade.

A equidade, nesse contexto da inclusão escolar, visa, essencialmente, a garantia da justiça curricular aos estudantes que, no decorrer de seus percursos de escolarização, ficaram excluídos dos processos de ensino e de aprendizagem. Resgatar a dignidade e o direito a educação de todos requer, fundamentalmente, a ampliação de recursos e de qualidade na efetivação das aprendizagens dos estudantes, formação continuada e permanente

aos profissionais da educação, a criação de uma cultura escolar mediada pelo trabalho colaborativo entre os educadores e os gestores, com a corresponsabilidade de viabilizar a integração da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Projeto Político Pedagógico da unidade educativa. Requer, também, que as instituições educativas no território catarinense assumam o compromisso com a escolarização da diversidade escolar e promovam a equidade das práticas curriculares com base na diferenciação curricular, integrada aos componentes curriculares das áreas do conhecimento, compreendida como justiça curricular, além de contemplar o desenho universal de aprendizagem (DUA), com a finalidade de ampliar as alternativas e as possibilidades de estratégias de aprendizagens por meio de adequação, de adaptação, de flexibilização e de diversificação curricular, em articulação com os profissionais do atendimento educacional especializado.

O DUA visa essencialmente diferenciar e proporcionar alternativas de ensino e aprendizagem nas práticas curriculares, em um contexto de acessibilidade ampliado, visando maximizar a equidade escolar e minimizar as desigualdades dos diferentes percursos de escolarização. Com isso, o Referencial Curricular de Santa Catarina prevê a organização de "[...] um sistema que garanta não apenas a inserção parcial, mais sim a inclusão de todos" (SANTA CATARINA, 2014, p. 71) nos diferentes sistemas educacionais.

Nesse sentido, a ideia de equidade aqui defendida também se ancora em um princípio de interseccionalidade. No conjunto de práticas para construir justiça curricular, é preciso desenvolver estratégias capazes de auxiliar no combate aos sistemas de opressão, de dominação e de discriminação muito presentes nas escolas e nos currículos escolares, e que, por vezes, silenciam diferentes identidades. Do mesmo modo, é necessário romper com um "olhar essencializado" da deficiência, que não permite identificar outras identidades sociais desse alunado.

Construir práticas com vias a garantir a equidade é compreender as múltiplas identidades sociais que posicionam o sujeito em um contexto social, especificamente, nesse caso, no contexto escolar. Assim, a centralização do discurso em torno de um grupo específico, especialmente os "alunos com deficiência", gera uma especificação do discurso e uma situação bastante paradoxal, tornando a educação inclusiva "seletivamente inclusiva".

Outro aspecto importante para o qual é preciso atentar é que a Educação Inclusiva parece não conseguir enfrentar as questões de poder e desigualdade que permeiam as práticas escolares de contextos marginais. Nesse sentido, parece que a capacidade "reconstrutora" da Educação Inclusiva fica diminuída quando não enfrenta as questões de poder que organizam os processos de desigualdade sociais e que se manifestam na escola. Por isso, nas propostas de Educação Inclusiva, equidade e justiça curricular são conceitos-chave, que precisam ser mobilizados por práticas cotidianas de diferenciação curricular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP/SECADI, 2008.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 abr. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas, ou simplesmente Nações Unidas. **Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, Estados Unidos, 2006.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1359-resolucao-2016-100-cee-sc. Acesso em: 16 abr. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José, SC: FCEE, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

EDUCAÇÃO INFANTIL

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

Consultoras:
Vanessa Cristina Melo Randig
Maéle Cardoso Avila
Rosana Clarice Coelho Wenderlich

Redatoras
Darli de Amorim Zunino
Zulmara Luiza Gesser

Grupo de Trabalho

Adiles Lima
Adriane Beatriz Naspolini
Aline Perazzoli Buratto
Ana Aurora de Oliveira Alves dos Santos
Andrea Antunes Bortoluzzi Coelho
Andréa Giovana Leite Andreani
Andreia Servegnini Bonan
Andreia Simone Correa Melo
Andrey Felipe Cé Soares
Ângela Maria Ribeiro Serafini
Angela Maria Simão Hoemke
Angelita Muller
Ariane Oliveira de Almeida Pereira
Carlete Maria Thomé
Cassiane R. Bogo
Cassiani Machado da Rosa Beckhauser
Christianne H. Grassmuck
Claudete Nascimento Eufrasio
Claudete Porto
Cleusa Brusamarello
Cristiano Carvalho Nunes
Daiana Carla M. Mass
Daiana Furlan Rodrigues Colombo
Deonilde Balduino
Dionésia Miguel Spíndola Berto
Edenice Carina Rauschkolb Patzlaff
Elaine Maria da Silva dos Santos
Eleana Salles Buch
Eliamar Corradi
Eliane Aparecida de Farias Tschoke
Eliane Ludwig
Elisandra S. Jochem
Elisângela da Silva de Campos
Eliziane Aparecida Pereira Frantz
Erias Juliane Jeremias Evaristo
Fábia Barbosa Pedro
Gisele Beatriz dos Santos
Gisele Bez Batti
Greice Goudinho de Pieri Tavares
Inslane Roussenq Fortunato Felipe
Italeine Cucker Alexandre
Ivonete Maciel
Jeanini Rodermel
Josiane Carine Kwitschal
Joyce Lúcia Moreira Souza
Juçandra Kichileski
Julcimara Trentini
Juliana de Fátima Tavares
Juliana Zwicker Tonial
Jussara Maria de Farias Bom
Jussara Padilha
Karen Cristina Kunze Pezzini
Karla Oselame Vieira Oliveira
Letícia Izabel Vieira Martins
Ligia Caróle Sales Paes
Lilian Schwanke de Oliveira
Liliana dos Santos de Carvalho
Liliane Panho Debacker
Locenir Tereza de Moura Selivan
Luciane Gonçalves Mireski Castilho
Lucimare Coelho Burg
Maike Elize Techio
Maira J. da costa
Mara Regina Borba
Marcia Vieira Alves
Margarete Aparecida Morais Salvadori
Maria de Lourdes Correia
Maria Elise Jacinto
Maria Helena Santiago
Maria Pereira de Souza

Mariléia Backes
Marilene Rosana Severino Cardoso
Marla Ivana Meinen Schardong
Mayra Othero Nunes Jardim Mugnaini
Monise Nagel Moreira da Silva
Natalina Machado Gasparetto
Regina Célia Correia
Rocheler Carla Dalazen dos Santos
Rosamar Lemos
Rosana Alves de Costa
Rosane Dall'Agnol Arend
Rosane Gomes de Andrade Souza
Rose Cléia Farias Vigolo
Rose Maria Makowski
Roselene Pereira Rosa
Roseli Schaefer Rauscher
Rosimari de Fátima Cubas Blaka
Sandra Teresinha Guimarães Ataide
Simone Aparecida Madruga da Luz
Simone Aparecida Poma Winckler
Simone Freitas Pazetto
Simone Pedersetti
Solange Aparecida Souza Andrade
Solange Stelzner
Sônia Alves
Vanusa Cimone Rech Citadella
Vera Lúcia Dotto
Viviane Aparecida Galeski Muchaloski

2.1 TEXTO INTRODUTÓRIO

> *O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.*
>
> (BRASIL, 2009, p. 19)

Pensar um currículo referência para o território catarinense é tarefa de extrema responsabilidade, considerando que o estado possui 295 municípios, distribuídos em regiões com características geográficas, climáticas, históricas e culturais específicas. Para tanto, fez-se necessário construir um documento que oriente a prática pedagógica, intencional e sólida na Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – determina que o atendimento à Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o currículo referência objetiva que os municípios fundamentam e revisitem suas Diretrizes Curriculares Municipais, bem como as instituições de Educação Infantil revisem os seus Projetos Políticos Pedagógicos, de modo a fortalecer o previsto na Constituição Federal (1988) e sob a óptica das demais legislações vigentes, resguardando a garantia da autonomia de cada município.

O Currículo Base da Educação Infantil do Território Catarinense é constituído por muitos olhares voltados a uma educação de qualidade social e visa reafirmar todos os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Nesse contexto, a estruturação curricular possibilita ao docente uma organização da sua prática e o aperfeiçoamento profissional de maneira democrática, inclusiva e igualitária, pois supera a fragmentação, incentiva a pesquisa e contextualiza as ações nos ambientes de aprendizagem, com foco no desenvolvimento integral e contextualizado para as crianças da Educação Infantil.

No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para a formação integral da criança. O documento do território catarinense reafirma o compromisso com as competências e as diretrizes da BNCC, com o intuito de garantir a equidade na aprendizagem no Estado de Santa Catarina.

Cabe destacar que um currículo só se efetiva na prática, com a ação dos profissionais e dos professores – estes compreendidos como mediadores do processo, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças possibilitados por meio de campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante da organização curricular, o documento é proposto com questões que permeiam a primeira etapa da Educação Básica, relacionadas ao cotidiano da Educação Infantil, como: a relação com as famílias, os processos de avaliação, o percurso formativo e as demais presenças contidas nos aspectos relacionados à prática pedagógica. Dessa forma, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estão articulados aos campos de experiências, aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e às práticas pedagógicas, a fim de se concretizar uma Educação Infantil de qualidade.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO CATARINENSE

Nesta seção, abordam-se a concepção de infância e de criança, os compromissos com os princípios éticos, estéticos e políticos, as interações e as brincadeiras, a relação com as famílias, a organização do cotidiano e sua relação com os tempos e os espaços, a avaliação de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, as transições do percurso formativo e os profissionais da Educação Infantil.

2.2.1 Concepção de Infância

O conceito de infância foi construído socialmente e não é inerente ao sujeito criança, acompanha as mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais, onde não há padrões específicos que normatizam uma única maneira de se viver a infância (SARMENTO, 2001). Indica-se a especificidade histórica nesse fenômeno, com o preceito legal contido na Constituição Federal (1988) que dimensiona a infância no âmbito da cidadania, tratando-a como uma categoria social (BRASIL, 1988).

No Currículo Base do Território Catarinense, a infância é compreendida como categoria social e histórica, de modo que sejam respeitadas e valorizadas as diversas formas de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar. Assim, cabe ao Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais, construírem as significações fundamentadas no **encontro** com a infância, considerando os saberes das crianças e assegurando os seus direitos.

2.2.2 Concepção de Criança

A Base Nacional Comum Curricular (2017) traduz a criança como um ser que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36). Sob esta óptica,

a criança é compreendida como sujeito histórico, de direitos, reprodutor e produtor de cultura, cuja identidade pessoal e coletiva constitui-se pelas vivências no contexto social, por meio de experiências qualificadas no brincar, no fantasiar, no explorar, no questionar, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2009a).

Reconhecer essa criança real, pensante, cidadã do presente, distante de concepções pautadas no "vir-a-ser", garantem espaços de protagonismo infantil e imersão em ambientes educativos em que a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário conduzem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como toda prática pedagógica (FINCO, 2015).

Há de assegurar-se que as crianças catarinenses tenham a oportunidade de acesso à Educação Infantil de qualidade, em que os direitos de brincar, expressar-se, comunicar-se, conviver, participar e explorar (BRASIL, 2017) sejam garantidos e, acima de tudo, que os direitos de SER CRIANÇA e de viver suas infâncias com dignidade sejam respeitados. Reconhece-se que, nas interações e nas brincadeiras, cada criança apresenta seu ritmo e sua forma particular de relacionar-se consigo, com o outro e com o contexto, de forma a manifestar suas emoções e curiosidades, elaborar um modo próprio de agir nas diversas situações que vivenciam (BRASIL, 2009a).

2.2.3 Compromissos com os princípios éticos, estéticos e políticos

A constante busca por uma sociedade mais íntegra, justa e humana, que prevaleça o respeito de todos e por todos, em que os direitos sejam oportunizados sem distinção de qualquer natureza, estão assegurados na Constituição Federal de 1988 e em vários outros documentos. Faz-se necessário compreender e reafirmar que é por meio da educação, seja ela formal ou não formal, que a formação dos sujeitos permeia três princípios básicos: ético, político e estético. Esses princípios são considerados como partes indissociáveis na formação não apenas social, mas integral de nossas crianças. É preciso, portanto, criar condições para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar, de experimentar, de refletir e de avaliar suas escolhas para transformação da realidade na qual estão inseridas.

A relevância que os princípios, éticos, políticos e estéticos têm para a organização das propostas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil estão demarcadas na Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tal relevância é reforçada no art. 8º quando estabelece que

> [...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Nesse compromisso, promover o desenvolvimento integral das crianças requer pautar ações em que os **princípios éticos** – *valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;* os **princípios políticos** – *dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;* e os **princípios estéticos** – *valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais,* sejam organizados e planejados com intencionalidade pedagógica/educativa, de maneira a assegurar o direito de todas as crianças a uma educação integral e de qualidade (BRASIL, 2009a).

Compete às instituições de Educação Infantil garantir que esses princípios sejam articulados aos eixos interações e brincadeiras que norteiam as ações pedagógicas e, principalmente, aos direitos de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar e de conhecer-se, sendo estes fundantes para "[...] educar na convivência por meio da valorização das diversas identidades e raízes culturais das crianças" (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 26).

A consolidação dos princípios Éticos, Estéticos e Políticos nas propostas pedagógicas pensadas com e para as crianças visam a garantia de uma educação cidadã, participativa e uma educação estética da sensibilidade, sendo esses aspectos primordiais para a apropriação pela criança do mundo físico e social. Esse processo constitui-se em uma ação conjunta que envolve a família, as instituições de Educação Infantil e a comunidade na qual as crianças estão inseridas. Assim, é fundamental que professores compreendam que suas ações pedagógicas incidem sobre as vivências e as experiências das crianças na compreensão e no entendimento de que suas decisões e suas escolhas perpassam pelo que se quer fazer, o que se pode fazer e o que se deve fazer na busca por uma sociedade mais humana pautada nos princípios éticos, políticos e estéticos.

2.2.4 Interações e brincadeiras

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 9º, define as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Essa definição reafirma o direito que as crianças têm de viver cada momento como um tempo único, histórico e social, com seus desejos e suas necessidades próprias, de estar e de participar das experiências feitas e pensadas para e com o seu grupo, como um direito, como forma de fazer-se, de ser.

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) vem reafirmar essa garantia, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para as práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica, assegurados em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

A partir desses direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, o currículo da Educação Infantil estrutura-se em campos de experiências que têm como foco proporcionar às crianças experiências significativas em um conjunto de possibilidades, de situações e de linguagens. Quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica.

As interações e as brincadeiras permitem à criança vivenciar experiências de forma individual, em pequenos ou grandes grupos e com diferentes agrupamentos etários, bem como na relação com os adultos, os objetos e o espaço.

2.2.5 Relação com as famílias

Considera-se a família mobilizadora de educação e de mediação do desenvolvimento infantil, sendo um agente socializador, responsável por zelar, em parceria com as instituições de ensino, pela formação integral da criança. Nesse processo, há de resguardarem-se os direitos de aprendizagem em espaços de desenvolvimento infantil engajados na construção da identidade individual e coletiva, de forma a contemplar a diversidade de relações sociais e compreender a constituição de famílias diversas e do respeito para com seus hábitos, suas culturas e suas vivências.

Na consolidação das leis e dos documentos voltados às definições das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, outorga-se à criança como sujeito de direitos e deveres. Incluída nos dispositivos legais, a Educação Infantil passa a ser uma atribuição do governo, dever da família e da escola. Assim, as especificidades das ações educativas voltadas à criança devem ser planejadas de forma a resguardar os valores socioculturais dos grupos.

Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil deve pautar suas ações pedagógicas em uma importante parceria, no entendimento de que a educação abranja, de acordo com o Art. 1º da LDB, “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, n.p.).

Essa relação uníssona entre família e escola deve ter como foco a promoção da educação integral da criança, embasada no respeito e na diversidade de características inerentes a cada instituição. Em suma, alguns aspectos devem ser considerados nessa relação, como: o acolhimento e respeito às crianças e seus familiares, a garantia de que as famílias têm o direito e o dever de acompanhar as vivências e as experiências das crianças nos espaços de Educação Infantil e a participação das instituições na rede de proteção dos direitos das crianças (BRASIL, 2009a).

O reconhecimento de uma educação cidadã requer o respeito entre os contextos vivenciados pelas crianças e suas famílias, tendo como objetivo viabilizar ações em que as crianças tenham o direito de brincar, de explorar, de participar, de expressar, de conviver e de conhecer-se, garantindo seu pleno desenvolvimento. Estas são dimensões presentes na educação das crianças que devem ser traduzidas no currículo e na relação indissociável entre a família e as instituições de Educação Infantil.

2.2.6 A organização do cotidiano e sua relação com os tempos e os espaços

A organização dos tempos e dos espaços nas instituições de Educação Infantil requer um pensar e um planejar constantes, pois as experiências vividas e proporcionadas diariamente exigem essa organização. Para tanto, ela necessita ser feita de forma adequada, levando em conta a faixa etária da criança, assegurando seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A forma que o espaço e o tempo são organizados configura a concepção de criança e de infância dos profissionais que atuam na instituição. Para assegurar a concepção de criança reafirmada por este documento, dispõe-se a necessidade da organização de espaços propositivos, respeitando os tempos das crianças. Segundo Barbosa e Horn:

> Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

É preciso criar nas instituições um espaço de debate sobre como tem sido organizado o espaço e vivido o tempo. Como é administrado o tempo na prática com as crianças? O que é priorizado? Quanto tempo é destinado ao brincar? Quando, como e onde aconte-

ce a interação entre as crianças? Existe tempo para brincadeiras? Em que espaços são proporcionadas as experiências? Como esses espaços estão organizados? Pensar na organização do tempo e do espaço é pensar no cotidiano, é pensar nas necessidades e no desenvolvimento das crianças, é pensar nas concepções dos profissionais e das instituições de Educação Infantil, pois estes traduzem a sua maneira de compreender a infância.

De acordo com os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 18-19), "[...] a qualidade relaciona-se com a oferta das condições para as crianças usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e produção de significados no mundo da natureza e da cultura", reforçada com os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b). Torna-se necessário, portanto, pensar na organização de espaços propositivos, que permitam a todos a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, de forma a ampliar suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. Esses espaços podem ser internos ou externos. Em relação aos espaços internos, é necessário prever uma transformação tanto na disponibilização quanto no tipo de materiais oferecidos, os quais não são estáticos e poderão ser sempre mudados. Essas mudanças serão resultado de uma observação por parte dos professores e demais funcionários das instituições, no sentido de detectar que necessidades e interesses as crianças evidenciam.

O espaço precisa ser acolhedor, conter elementos das práticas vivenciadas pelas crianças, garantir as manifestações culturais, um lugar que permita o sentimento de pertencimento e a comunicação clara e acessível. O mobiliário e os materiais devem ser adequados para faixa etária, um ambiente organizado e, ao mesmo tempo, flexível, que proporcione conforto, segurança e desafios.

Usar espaços externos também deve ser fator essencial, contando com a possibilidade de organizá-los em áreas diferenciadas, de forma que propiciem interações diversificadas, possibilitando aprendizagens. Para isso, é necessário analisar como o espaço externo deve ser estruturado para acolher as experiências das crianças, que não são apenas motoras, mas também afetivas relacionais e cognitivas. O ambiente externo deve ser acolhedor, seguro, com locomoção acessível, dificultada e ao mesmo tempo estimulante. Deve prever espaços com sombra e com sol, com pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama, etc.

Dessa forma, o espaço físico constitui-se em um lugar que proporciona desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e que, a partir da sua riqueza e diversidade, desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Espaços que incentivem a autoria e a autonomia das crianças, de modo a favorecer a construção de estruturas cognitivas, físicas, sociais e emocionais.

Em relação ao tempo, destaca-se a importância de serem valorizados os direitos

às rotinas flexíveis, à participação das famílias, ao olhar individualizado para as crianças, à proteção e à participação social, à mediação qualificada, aos momentos de vivência com grandes e pequenos grupos e aos momentos de vivência e interação com crianças de outras idades e adultos. Para isso, os profissionais da Educação Infantil precisam ter uma escuta ativa em relação ao tempo subjetivo da criança.

2.2.7 Avaliação de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças

A avaliação, na Educação Infantil, tem o objetivo de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, de modo a valorizar seus saberes e redirecionar o planejamento do professor, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em seu Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009:

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

Sendo a avaliação instrumento de reflexão da prática, algumas ações tornam-se fundamentais para que essa reflexão ocorra de maneira coerente e significativa. Assim, a observação, o registro e a análise dos dados observados e registrados conduzem o professor a repensar sua prática e seu planejamento, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Cabe destacar também que, para a avaliação ter caráter formativo, a comunicação entre professor, crianças e famílias precisa ser efetiva. Partilhar os registros, dialogar com as crianças ao longo do processo, de maneira a torná-la ativa e atuante, promover encontros entre a criança e o próprio conhecimento, torna de fato a avaliação um importante instrumento de formação para todos os sujeitos envolvidos.

Compreender o papel mediador da avaliação também é fundamental para a eficiência do processo. Segundo Hoffmann (2012), mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança. A autora afirma que, para a avaliação se efetivar como mediação, constituindo um elo significativo entre as ações cotidianas, é imprescindível ao educador refletir permanentemente sobre as ações e os pensamentos das crianças.

Desse modo, ao registrar, refletir, mediar, envolver as crianças, a educação caminha

para uma avaliação ética e responsável. Todo o processo avaliativo deve ser registrado e compartilhado com as famílias, como indica a LDB Nº 9.394/1996, em seu Art. 31, parágrafos I e V:

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

A documentação expedida para as famílias deve, prioritariamente, transmitir o potencial das crianças, narrar a trajetória de sua presença na creche e na pré-escola, de maneira a destacar seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento e compartilhar experiências vividas de maneira significativa.

2.2.8 Percurso formativo - transições

O primeiro núcleo social que a criança está inserida é a família. Assim, cabe a ela acolher e cuidar dos bebês quando nascem. Na medida em que, por direito subjetivo, o bebê passa a frequentar uma creche, inaugura-se em sua vida o contato com outro núcleo social, em um espaço de vida coletiva.

O momento que o bebê ou a criança passa a frequentar uma instituição de Educação Infantil reverbera na transição da casa para a creche e exige muita atenção, cuidado e planejamento para acolher as crianças e as famílias. Segundo Catarzi (2013, p. 7), "[...] a ambientação e o acolhimento representam um ponto privilegiado de encontro entre a escola da infância e as famílias, visto que fornecem oportunidades preciosas de conhecimento e de colaboração".

O encontro entre as famílias e a escola ocorre antes de a criança frequentar a creche, e, nesse momento, inicia-se uma importante relação. Ao acolher as famílias quando buscam a creche para matricular seus filhos, é possível conhecer um pouco a história das crianças, para favorecer um planejamento personalizado, voltado a um atendimento singular e de respeito às crianças e às suas famílias.

Quando as crianças já estão habituadas com o cotidiano na creche, vivem outro momento de transição: a entrada na pré-escola. Para muitas crianças, essa transição é tranquila, pois acompanha seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Inseridas em uma estrutura escolar que atende a crianças de zero a cinco anos, essa passagem para a pré-escola acaba sendo bem natural. No entanto, para algumas crianças, esse ambiente pode mudar, haja vista que muitas pré-escolas se encontram em escolas do Ensino

Fundamental. Em ambos os casos, mudando ou não de espaço físico, as crianças têm o direito de serem bem atendidas e terem suas infâncias respeitadas.

A pré-escola pode ser também a primeira experiência da criança em um ambiente escolar, decorrente da obrigatoriedade do atendimento a partir dos 4 anos (Lei nº 12.796/2013). Como já dito, acolher com atenção e cuidado às famílias e às crianças no momento da inserção na Educação Infantil é premissa independente da faixa etária.

A pré-escola configura importante momento da criança na Educação Infantil e deve ser marcada pelas brincadeiras e pelas interações, assim como na creche. Desse modo, deve-se ter atenção especial para não antecipar conteúdos do Ensino Fundamental, haja vista que existe um currículo que contempla os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças para essa faixa etária.

O momento de transição da pré-escola para o Ensino Fundamental também exige um olhar atento, como indica a Base Nacional Comum Curricular:

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2017, p. 51).

Assim, é fundamental prever formas para articular e respeitar as especificidades etárias na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando o percurso formativo e a continuidade no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

2.2.9 Os profissionais da Educação Infantil

Ao reconhecer a importância da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que o trabalho com crianças de zero a cinco anos de idade tenha características e peculiaridades próprias, faz-se necessário analisar o perfil dos educadores e dos profissionais que atuam nessa área.

Muitas mudanças vêm ocorrendo no que diz respeito à Educação Infantil na legislação brasileira desde o final da década de 1980 até os dias atuais, as quais vêm reconfigurando o papel e o perfil dos profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, considerando que há aspectos que interferem de forma significativa para a efetivação de uma

prática de qualidade na Educação Infantil, entende-se que o papel desses profissionais é constituído por alguns elementos essenciais, a saber: reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, respeitando os ritmos, os desejos e as necessidades das crianças; reconhecer e acolher as necessidades manifestadas pelas crianças, entendendo o acolhimento a essas necessidades como condição do exercício de sua cidadania; considerar as interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio natural e cultural, um propulsor do desenvolvimento infantil; assegurar o conforto, a segurança e o bem-estar das crianças; possibilitar que a criança conquiste progressivamente sua autonomia e autoria nas ações de forma criativa e responsável; estar disponível à escuta e à observação constante; promover a participação das crianças no dia a dia e lidar com situações não previstas. Desse modo, é importante ressaltar que as

> [...] práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre a razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito a sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2009b, p. 10).

Além de perceber as necessidades básicas da faixa etária e atendê-las, os profissionais têm o papel de mediadores entre a criança e o conhecimento, seja ele cognitivo, sensorial, motor ou emocional. Dessa forma, o conhecimento não pode ser dado às crianças como pronto e acabado, ele tem de ser descoberto, construído, apropriado e reconstruído por meio das suas experiências individuais e coletivas, em uma relação constante de mediação com as linguagens e com o outro.

Sendo esse o maior compromisso do educador, é preciso considerar as características peculiares de cada faixa etária da Educação Infantil para que se possa envolver as crianças em experiências significativas, que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades, da sua linguagem, da expressão de seus saberes, seus sentimentos, seus desejos, suas experiências e suas necessidades.

Ser profissional da Educação Infantil é, portanto, ter sempre uma atitude investigativa da própria prática, é estar em um processo contínuo de formação e pesquisa, é ter o compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intencionalidades

pedagógicas e ações contribuem de forma significativa na formação integral das crianças.

2.3 ORGANIZADORES CURRICULARES

O Currículo Base do Território Catarinense apresenta dois organizadores curriculares para a Educação Infantil que podem ser trabalhados concomitante ou individualmente, conforme opção do município, escola e professor. O primeiro organizador curricular - por Campos de Experiências (Apêndice A) - dispõe de cinco quadros (um quadro para campo de experiência), cujos campos de experiência, direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento por grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) estão organizados de maneira conjunta. Há, assim, a possibilidade de acompanhar a progressão de conhecimento por faixa etária, sempre relacionando o contexto dos campos de experiências com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Os campos de experiência constituem "[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2017, p. 36).

O segundo organizador curricular - por Grupos Etários (Apêndice B) - dispõe de três quadros (um quadro para cada grupo etário), onde são apresentados todos os campos de experiência, direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento por grupo etário. Nesse formato de organizador curricular, é possível visualizar todos os objetivos por campos de experiência, de modo a favorecer a constituição de contextos de aprendizagem e a interlocução entre os campos de experiência.

Ao final de cada quadro dos Apêndices A e B, apresentam-se indicações metodológicas com o objetivo de ampliar as possibilidades de trabalho com as crianças, por grupos etários e campos de experiências. As indicações metodológicas buscam traduzir possibilidades de aprendizagem e produção do conhecimento com o intuito de instrumentalizar a prática docente e propor estratégias de ação junto às crianças. Apresentam características fundantes de cada campo de experiência e questões imprescindíveis para o trabalho com crianças na Educação Infantil. Ressalta-se que essas indicações metodológicas podem ser vistas como ponto de partida; assim, elas podem ser problematizadas e ampliadas de acordo com os contextos educativos.

Nas indicações metodológicas, é possível perceber características do desenvolvimento infantil, relacionadas às possibilidades de brincadeiras e de interações no cotidiano, dando visibilidade à criança e seu potencial criativo e imagético, bem como a potência de suas ações na contribuição da construção de uma proposta pedagógica significativa, em que os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento estejam garantidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESC-NE005_2009.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009b. Disponível em: https://bit.ly/2Vz6NGz. Acesso em: 10 maio 2019.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

CATARZI, E. **As competências relacionais do professor na escola do acolhimento.** *In*: STACCIOLI, G. Diário de acolhimento na escola da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 7-12.

FINCO, D. **Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância.** In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (orgs.). Campos de experiências na escola da infância**:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil –** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. de. (orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

APÊNDICE A - Organizador curricular por Campo de experiências

Quadro 1 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações		
As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.), que, igualmente, aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.		
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
BEBÊS **zero a 1 ano e 6 meses**	**CRIANÇAS BEM PEQUENAS** **1 ano e 7 meses** **a 3 anos e 11 meses**	**CRIANÇAS PEQUENAS** **4 anos a 5 anos e 11 meses**
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura e texturas).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, fases da lua, bem como fenômenos que ocorrem na região em que vivem: marés, enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais, etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar com outras crianças situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, assim como as causas e consequências de fenômenos característicos de sua região (marés, enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais, etc.).

(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea) em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” proporciona conhecimento do mundo físico e sociocultural. Leva a criança a questionar-se sobre o ambiente em que vive, situar-se no tempo e espaço e estabelecer relações com a linguagem matemática, explorando sua curiosidade. Esse campo de experiência deve promover brincadeiras e interações com as quais as crianças possam realizar observações, explorar e investigar diferentes espaços da instituição de Educação Infantil e da comunidade em que vive, manipular objetos e elementos da natureza, levantando hipóteses e realizando pesquisas, a fim de esclarecer suas indagações. Nesse campo de experiência podem ser abordadas questões relativas à sua regionalidade, onde a criança se sente pertencente à comunidade em que está inserida, cidadã de seu município e criança catarinense, considerando, contudo, aquelas oriundas de outros estados, regiões e até países.

Importante considerar no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”:

- Promover a participação em situações reais do cotidiano para que a criança reconheça e compreenda a função dos números nos diversos contextos (relógio, calendário, número de residências, telefones, calculadora, fita métrica, trena, régua, etc.).
- Planejar experiências nas quais as crianças possam observar fenômenos e elementos da natureza, refletindo sobre sua incidência na região em que vivem e compreendendo suas causas e características;
- Organizar a participação em atividades culinárias, de modo a acompanhar a transformação dos alimentos (cor, forma, textura, espessura, quantidade);

- Incentivar o consumo de alimentos saudáveis por meio de experiências com plantio, cultivo e colheita;
- Oportunizar à criança a participação e organização em diferentes espaços como cantos ou áreas;
- Promover situações de interações e brincadeiras entre adulto/criança, criança/criança, e criança/objeto, para que interaja com o ambiente;
- Propiciar às crianças um ambiente em que possam explorar diferentes ideias matemáticas, que não sejam apenas numéricas, de forma prazerosa;
- Planejar atividades para que as crianças possam compreender a linguagem matemática como fator inserido na vida;
- Possibilitar o registro por meio das diferentes linguagens (desenho, número, escrita espontânea, quantidade de objetos) para conhecimento do mundo físico e histórico-cultural;
- Organizar espaços e materiais que envolvam as crianças em situações reais de contagem, ordenações, relações entre quantidades, medidas, avaliação de distâncias, comparação de comprimentos e pesos, reconhecimento de figuras geométricas;
- Proporcionar experiências nas quais as crianças criem misturas com consistências diferentes, temperaturas variadas e pesos diversos;
- Oportunizar à criança momentos para expressar suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, situações sociais registrando em diferentes suportes e utilizando diferentes linguagens;
- Promover a participação em atividades que favoreçam a utilização de instrumentos de registro e ferramentas de conhecimento, orientação e comunicação, como bússola, lanterna, lupa, microscópio, máquina fotográfica, gravador, celular, filmadora e computador;
- Organizar experiências nas quais as crianças possam manipular, experimentar, explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos;
- Favorecer o reconhecimento do lugar onde mora, identificando rua, bairro, cidade;
- Propiciar experiências em que a criança possa resolver situações-problema, formulando questões, levantando hipóteses, organizando dados, testando possibilidades de solução por meio de tabelas, gráficos, entre outros;
- Garantir a utilização de números em situações contextualizadas e significativas como: distribuição de materiais, divisão de objetos, organização da sala, quadro de registros, coleta de objetos e outros;
- Desenvolver com as crianças a estruturação de tempos, espaços e posição: antes, depois, daqui a pouco, hoje, amanhã, em cima, embaixo, ao lado, atrás, em frente, dentro e fora;
- Elaborar propostas de agrupamentos, utilizando como critério a quantidade, priorizando algumas relações, como um, nenhum, muito, pouco, mais, menos, mesma quantidade;

O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” insere a criança em experiências diárias de contato com os números, os fenômenos físicos, os ambientes e elementos naturais, culturais e sociais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Escuta, fala, pensamento e imaginação

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: Escuta, fala, pensamento e imaginação		
Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências para que as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.		
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
BEBÊS **zero a 1 ano e 6 meses**	**CRIANÇAS BEM PEQUENAS** **1 ano e 7 meses** **a 3 anos e 11 meses**	**CRIANÇAS PEQUENAS** **4 anos a 5 anos e 11 meses**
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas, contadas ou dramatizadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais a que assistiu, a história da cidade, do bairro, da Unidade de Ensino, etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir as próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para a própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos, utilizando material diversificado.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

O campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” incide nas diversas formas de comunicação. Nesse sentido, perceber que as crianças se comunicam com o corpo e por meio dele expressam sentimentos, desejos, opiniões, necessidades, conhecimentos exige do professor um olhar e escuta atentos às diversas manifestações das crianças. Escutar a criança é atitude de respeito e garantia dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Nesse campo de experiência, as brincadeiras e interações são compreendidas como importantes formas de comunicação.

Importante considerar no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”:

- Organizar momentos nos quais a criança possa contar e ouvir histórias, cantigas, contos e lendas de sua região e de outras regiões são estratégias significativas de desenvolvimento da oralidade e de escuta;

- Garantir a leitura diária, oferecendo à criança o acesso a diversos gêneros textuais e literários;
- Proporcionar a representação de culturas diversas por meio da interação com brinquedos, narrativas e objetos culturais;
- Oportunizar a participação em brincadeiras que envolvam jogos verbais, como parlendas e outros textos de tradição oral, como quadrinhas e adivinhas;
- Garantir às crianças vivências em um ambiente letrado, com acesso a livros de qualidade e em bom estado, revistas, jornais, mídias tecnológicas, etc.;
- Favorecer a compreensão da escrita como função social por meio de situações reais;
- Oportunizar à criança a utilização e manuseio de diversos recursos visuais e tecnológicos para apreciar histórias, textos, imagens, ilustrações;
- Valorizar momentos de ouvir o outro, inferir hipóteses, ampliar enredos, recriar histórias, deleitar-se em narrativas são experiências de extremo significado para a criança e compõem a teia fundante desse campo de experiência;
- Ampliar e integrar a fala da criança em contextos comunicativos, atribuir intenção comunicativa à fala da criança, prestando atenção ao que diz, aprendendo sobre o jeito particular de se expressar;
- Organizar com as crianças espaços para leitura, tais como: cantos com almofadas, tapetes, estantes com revistas, livros jornais, panfletos e outros (ao alcance das crianças);
- Promover propostas de contação de histórias de contos de fadas, lendas, fábulas e criar cenários, personagens, tramas e enredos nas brincadeiras de faz de conta, das mais variadas, presentes nos livros, nas tradições, nas suas histórias, dos professores, pais, pessoas da comunidade, com diferentes recursos (fantoches, dedoches, caixa secreta, fantasias, dramatizações, narrativas, etc.);
- Oportunizar a participação no uso da linguagem verbal em variadas situações de seu cotidiano, nas conversas, nas brincadeiras, nos relatos dos acontecimentos, nas músicas, nas histórias, entre outros;
- Favorecer a exploração, produção e realização de registros escritos por meio de rabiscos, garatujas, desenhos, utilizando diferentes suportes como papel, papelão, tecido, plástico, terra, parede, azulejos, quadros de giz, calçadas, com diferentes elementos gráficos como tintas, lápis, pincéis, aquarelas, folhas, carvão, algodão, gravetos, canudinhos, esponjas, entre outros;
- Organizar junto às crianças a participação em peças teatrais de fantoche, de sombras, de bonecos, de mímica, entre outros;
- Fomentar a participação de diálogos e contação de histórias, em rodas de conversa, durante a alimentação a troca de fraldas, tendo seu direito à expressividade garantida, respeitada, valorizada e potencializada;
- Oportunizar o manuseio e exploração de material gráfico impresso como: livros, revistas, cartazes, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos, catálogos de produtos, etc.;
- Favorecer a participação da produção de textos orais, tendo o professor como mediador na organização do seu pensamento e imaginação, tendo suas histórias e narrativas registradas por meio de escrita, vídeos, fotos, valorizando sua linguagem, seus pensamentos, sua imaginação;
- Possibilitar à criança brincar com as palavras, de modo que aprenda e produza rimas, trava-línguas, parlendas, trocadilhos, ditos populares construindo e reconstruindo significados;
- Garantir a acolhida, valorização, respeito às suas curiosidades, dúvidas e questionamentos sobre e linguagem oral (como se fala, como se lê e como se escreve), sua imaginação e sua forma de organizar o pensamento, seu vocabulário, a ponto de que essas capacidades, pela mediação do(a) professor(a) e interação com outras crianças e materiais e objetos de leitura sejam potencializadas;
- Promover a participação em situações significativas em que falar e desenhar sejam modos de brincar, porém um brincar capaz de desafiar sua capacidade imaginativa, conhecedora, curiosa;
- Organizar visitas a bibliotecas ou espaços de leitura onde a criança possa manusear, explorar e interagir com as diferentes linguagens dos livros, revistas, gibis, etc.;

- Organizar visitas a bibliotecas ou espaços de leitura onde a criança possa manusear, explorar e interagir com as diferentes linguagens dos livros, revistas, gibis, etc.;
- Promover a participação de rodas de conversa com escritores, ilustradores, poetas, contadores de histórias, para conhecer suas trajetórias de vida, suas obras, seus sonhos e projetos, seu amor pela literatura e suas escritas;
- Favorecer à criança o manuseio, exploração, leitura e conhecimento de livros de histórias, de contos, nos quais estejam presentes as diferentes culturas; participação em momentos de contação de histórias e contos da tradição oral de pessoas de etnias diversas.

O campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” está presente nas experiências cotidianas das crianças na Educação Infantil e proporciona interlocução com os demais campos de experiência. Nesse sentido, a instituição de Educação Infantil deve proporcionar à criança um ambiente onde seus pensamentos e ideias sejam acolhidas e sua imaginação possa fluir, onde tenha a oportunidade de ampliar seu repertório cultural e literário e de formular hipóteses sobre a leitura e escrita, sem a pretensão de alfabetizá-las precocemente ou prepará-las para etapas seguintes.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Traços, sons, cores e formas

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: Traços, sons, cores e formas		
Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, com vistas a se apropriarem da cultura e a reconfigurarem, permanentemente, potencializando suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.		
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
BEBÊS **zero a 1 ano e 6 meses**	**CRIANÇAS BEM PEQUENAS** **1 ano e 7 meses** **a 3 anos e 11 meses**	**CRIANÇAS PEQUENAS** **4 anos a 5 anos e 11 meses**
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, objetos da cultura local e elementos naturais da região em que vive e elementos da cultura Brasileira.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos, instrumentos musicais e objetos da cultura local e elementos naturais da região para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas, melodias e histórias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
INDICAÇÕES METODOLÓGICAS O campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” ressalta a importância do convívio com diferentes manifestações culturais, artísticas e científicas no cotidiano da Educação Infantil. Esse campo propicia o efetivo exercício do princípio estético, conduzindo a criança à contemplação, apreciação e produção de arte e cultura. Nesse campo, devem-se proporcionar experiências para que as crianças possam apreciar canções e objetos que representam diferentes manifestações culturais da sua região, do Brasil, de outros países e continentes, ampliando seus repertórios.		

Importante considerar no campo de experiências "Traços, sons, cores e formas":

- Promover encontros entre crianças e artistas que desenvolvem as mais diversas linguagens, para que possam interagir com a arte (pintura, modelagem, colagem, areia, fotografia, música);
- Garantir que as crianças explorem elementos naturais da região em que vivem e percebam a natureza como fonte de criação e inspiração;
- Oportunizar à criança a exploração de diferentes suportes para desenhar, pintar, modelar, fazer colagens, utilizando tintas, tintas naturais, sementes, elementos naturais, pincéis e diversos tipos de lápis ou giz, em variadas superfícies, suportes e tipos de papéis;
- Proporcionar experiências com variação de luz (sombras, cores, reflexos, formas, movimentos), para que a criança perceba que sua ação provoca novos efeitos;
- Estimular a percepção dos sons, cores, traços e formas;
- Valorizar e garantir a participação das crianças em ações e decisões relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), a definição de temas e a escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais para a apropriação de diferentes linguagens;
- Oportunizar a participação em experiências artísticas e culturais, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo particular de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagem;
- Oportunizar à criança momentos para a criação e confecção de brinquedos rítmicos envolvendo som, cores e formas;
- Possibilitar que as crianças interajam no momento da produção de materiais por meio de brincadeiras auto-organizadas e/ou direcionadas pelo adulto;
- Favorecer a descoberta de sensações que o corpo experimenta na relação com objetos e materiais como tintas, gelatina; na relação com diferentes tipos de solo, areia, grama; no contato com outras crianças e adultos;
- Explorar com as crianças brincadeiras com instrumentos musicais e brinquedos sonoros, ouvir sons da natureza, dos animais, ruídos do entorno;
- Promover a participação das crianças em cantorias, ouvindo e aprendendo canções de diversos estilos musicais e de diversas culturas (acalantos, folclóricas, infantis, clássicas, eruditas, instrumentais, etc.);
- Garantir que a criança possa explorar e brincar com chocalhos, pandeiros, molhos de chaves, guizos, apitos, reco-recos, clavas, triângulos, castanholas e outros instrumentos musicais;
- Explorar os sons produzidos pelo próprio corpo, envolvendo melodia e ritmo: palmas, bater de pés, estalos de língua, respiração, canto, entre outros;
- Oportunizar o acesso à diversidade musical: local, regional e mundial;
- Selecionar espaços, objetos, materiais, roupas e adereços para brincadeiras de faz-de-conta, encenações, criações musicais ou para festas tradicionais.

O campo de experiências "Traços, sons, cores e formas" traz diferentes formas de expressão e manifestação artística e cultural para o dia a dia da Educação Infantil. É importante ressaltar que a qualidade de materiais, sons, obras de arte, histórias, instrumentos musicais, enfim, a qualidade do que é oferecido incidirá diretamente na qualidade da experiência, da aprendizagem e do desenvolvimento estético e crítico das crianças.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Corpo, gestos e movimentos

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: Corpo, gestos e movimentos		
Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).		
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
BEBÊS **zero a 1 ano e 6 meses**	**CRIANÇAS BEM PEQUENAS** **1 ano e 7 meses** **a 3 anos e 11 meses**	**CRIANÇAS PEQUENAS** **4 anos a 5 anos e 11 meses**
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo e de seus pertences em espaço coletivo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

O campo de experiências "corpo, gestos e movimentos" proporciona à criança a função primordial para o desenvolvimento de toda a prática da Educação Infantil. Por meio do corpo a criança compreende o mundo, percebe-se, relaciona-se e identifica-se como sujeito integrante de um grupo social de direitos. Privar a criança dos movimentos é negligenciar seu direito à aprendizagem e desenvolvimento integral. Portanto, torna-se fundamental promover experiências nas quais a criança tenha oportunidades de conhecer e vivenciar amplo repertório de movimentos, imitação, gestos e sons, descobrindo modos variados de uso e ocupação do espaço com o corpo. Esse campo de experiências estará sempre presente no cotidiano da Educação Infantil, exigindo planejamento amplo e flexível do professor e olhar atento às manifestações das crianças, de modo que o movimento se faça presente na rotina, respeitando o tempo de cada criança

Importante considerar no campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos":

- Proporcionar à criança experiências de conhecimento do corpo e autocuidado, para que adquira hábitos saudáveis de alimentação e higiene, bem como exerça sua autonomia e explore o movimento como uma forma de linguagem corporal em que expressamos nossos sentimentos, desejos, emoções e pensamentos;
- Oportunizar o conhecimento da diversidade cultural por meio da música, danças e brincadeiras, utilizando seu corpo para manifestar, produzir e ampliar seu repertório cultural;
- Utilizar canções que favoreçam a imaginação, a criatividade e que permitam à criança reconhecer e identificar as partes do corpo;
- Promover propostas diferenciadas com circuitos, desafios e obstáculos;
- Oportunizar a manipulação de objetos com diferentes texturas, cores, formatos, densidades, temperaturas, tamanhos, elementos naturais, objetos que fazem parte da cultura local e familiar;
- Permitir à criança expressar corporalmente emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças músicas, contação de histórias, dentre outras manifestações;
- Promover experiências nas quais a criança possa reconhecer e valorizar as características de seu corpo em momentos de cuidado de si e do outro;
- Oportunizar propostas à criança para que manipule, manuseie, crie, construa, reaproveite, utilizando diversos objetos e materiais e desenvolva a percepção visual, auditiva, tátil, gustativa, olfativa;
- Realizar propostas de movimentos com o corpo de sentar, arrastar, engatinhar, rolar, ficar em pé com apoio, andar, correr, pular, saltar, rodar, dançar, marchar, subir escadas, ultrapassar obstáculos, passar dentro, equilibrar-se, abraçar, esconder, passar por circuitos, túneis, trilhas, entre outros;
- Favorecer o manuseio e exploração sensorial de objetos e materiais diversos (olhar, cheirar, ouvir, degustar, amassar, rasgar, picar, embolar, enrolar, entre outros);

- Possibilitar o contato com diversos materiais e objetos no espaço (pegar, encaixar, empilhar, puxar, segurar, enfileirar, agrupar, chutar, arremessar e outros);
- Oportunizar brincadeiras com a própria imagem, criando gestos, movimentos em frente do espelho, explorando caretas, mímicas, etc.;
- Organizar propostas para reconhecer e marcar ritmos das músicas, dos cantos, do corpo, etc.;
- Oportunizar o acesso à brincadeira em espaços internos e externos com objetos, materiais e brinquedos estruturados e não estruturados, com texturas, cores, formas, pesos e tamanhos variados;
- Possibilitar a exploração das sensações pela manipulação de objetos como bucha, escova de dente nova, pente de madeira, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino, entre outros;
- Proporcionar experiências sonoras (ruídos, sons de carro, sons com a boca e língua, sons com o corpo, da natureza, dos objetos, dos animais, entre outros);
- Garantir a participação em brincadeiras e movimentos livres de arrastar, apoiar, segurar, puxar, jogar, esconder, andar, correr, pular, sentar, subir, descer, cair, rolar e levantar, em espaços variados e em diferentes tipos de solo (terra, grama, pedra, calçada, asfalto, areia, lama);
- Oportunizar a construção e brincadeira em espaços como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus, desafiando os próprios movimentos;
- Valorizar brincadeiras com objetos que provoquem movimentos como bexigas, bolinhas de sabão, móbiles, cata-ventos, aviões de papel, pipas, etc.;
- Proporcionar à criança brincar e explorar diferentes espaços da natureza, subindo em árvores ou ficando à sua sombra, sentindo-a e compreendendo a interação que existe entre as árvores e a vegetação que está ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem chuva, com a sensação gerada pela sua presença;
- Organizar experiências de dar banho em bonecas e brinquedos, brincar dentro das bacias, encher e esvaziar e em dias de muito calor tomar banhos de chuva e de mangueira;
- Explorar com a criança o reconhecimento das partes, aspectos e características do seu corpo, do corpo do professor, dos colegas, construindo uma autoimagem positiva de si mesmo e dos outros;
- Desenvolver com a criança a participação em práticas de higiene pessoal, autocuidado e auto-organização, num movimento constante de independência e autonomia;
- Oportunizar o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento, percebendo, em situações de brincadeiras, os sinais vitais do corpo e algumas de suas alterações (respiração, batimento cardíaco, etc.);
- Desenvolver com a criança brincadeiras de lateralidade, deslocamento, percepção espacial (em cima, embaixo, atrás, frente, alto, baixo, direita, esquerda, etc.).

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 5 - O eu, o outro e o nós

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: O eu, o outro e o nós		
É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir, pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes e com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao participar de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Nesse sentido, a Educação Infantil precisa criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de se perceberem e o outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.		
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
BEBÊS **zero a 1 ano e 6 meses**	**CRIANÇAS BEM PEQUENAS** **1 ano e 7 meses** **a 3 anos e 11 meses**	**CRIANÇAS PEQUENAS** **4 anos a 5 anos e 11 meses**
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças, adultos e demais seres vivos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e adultos ao explorar espaços internos e externos, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços internos e externos com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas (locais e regionais) e modos de vida.

	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas (locais e regionais) e modos de vida.

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

O campo de experiências “O eu, o outro e o nós” está tratando de relações. Por saber que as relações são fundantes na constituição humana, a Educação Infantil promove experiências diárias e cotidianas oportunizando e valorizando o contato das crianças com crianças de diferentes faixas etárias, adultos, idosos, diversos grupos sociais, culturas, etc. A criança também aprende e se desenvolve ao relacionar-se com outros seres vivos, com a natureza, com espaços públicos (praças, teatros, cinemas, museus, parques ecológicos) com materiais, com brinquedos (estruturados e não estruturados) e com objetos de diferentes materiais. Torna-se importante pensar e planejar experiências de autoconhecimento e autocuidado, pra que a criança seja capaz de desenvolver sua identidade pessoal e coletiva. Nesse campo de experiência, podem ser abordadas questões relativas à cultura e à regionalidade da criança, de modo que ela possa sentir-se pertencente à sua comunidade, ao seu município, ao seu estado e ao seu país. Conhecer a si mesmo e ao outro são processos interligados e nessa relação são potencializados recursos afetivos, cognitivos e sociais, necessários ao desenvolvimento pleno e integral de cada um.

Importante considerar no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”:

- Valorizar a convivência, interação e brincadeira com crianças da mesma idade, de outras idades, com professores e demais adultos para que estabeleçam relações cotidianas afetivas e cooperativas;
- Conhecer a criança e refletir sobre a vida delas, respeitando sua realidade local e cultural; planejar experiências que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções relacionadas às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- Promover junto às crianças situações de educação e cuidado consigo, com o outro e com seus pertences, reconhecendo os momentos de alimentação, higiene e repouso como essenciais para o desenvolvimento da autonomia;
- Organizar experiências para que a criança amplie seus conhecimentos na compreensão do mundo no qual está inserida;
- Desenvolver na criança as capacidades de relação interpessoal de ser e estar com os outros em atitude de aceitação, respeito e confiança;
- Oportunizar à criança o envolvimento em diferentes brincadeiras e jogos de regras, reconhecendo o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, que constituem as culturas infantis;
- Envolver as crianças em situações de tomada de decisões no cotidiano da instituição, para que aprendam a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.
- Organizar brincadeiras de faz de conta, momentos para brincadeiras livres, de modo que as crianças possam brincar de assumir diferentes papéis, criando cenários que permitam significar e ressignificar o mundo social e cultural;
- Proporcionar momentos de afetividade e cuidado com as crianças;
- Envolver as crianças cotidianamente na participação da construção de combinados e reflexão sobre as regras de convivência, ao passo que interage, brinca e convive;
- Valorizar a organização familiar da criança por meio de fotos, relatos orais e escritos, participação da família em brincadeiras coletivas, assim como conhecer, valorizar e respeitar as diferentes composições familiares dos colegas;
- Envolver as famílias em projetos da instituição e das turmas;

- Promover a valorização do próprio nome e das pessoas com as quais convive.

O campo de experiências “O eu, o outro e o nós” fará parte do dia a dia das crianças e do planejamento do professor, haja vista que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo geram ações cotidianas que não se desvinculam dos demais campos de experiências e das relações de VIDA que compõem o cenário da Educação Infantil.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

APÊNDICE B - Organizador Curricular por Grupos Etários

Quadro 6 – Campos de experiências: bebês

BEBÊS - Crianças de 0 a 1 ano e 6 meses				
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS				
O eu, o outro e o nós	**Corpo, gestos e movimentos**	**Traços, cores, sons e formas**	**Escuta, fala, pensamento e imaginação**	**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outrascrianças e nos adultos.	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente, objetos da cultura local e elementos naturais da região em que vive.	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura e texturas).
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e adultos ao explorar espaços internos e externos, materiais, objetos, brinquedos.	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas, contadas ou dramatizadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.		(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.		(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.			(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas, usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).
			(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	
			(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	
			(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	

Indicações Metodológicas

Os bebês são seres curiosos, afetuosos e cheios de vida. Observam o mundo a sua volta com encantamento, espanto, medo… querem compreender como tudo funciona, a lógica das coisas, dos objetos, dos adultos e crianças que com eles convivem. Ao frequentar as instituições de Educação Infantil, inserem-se em um novo ambiente de vida coletiva e cheio de novos significados. Nesse espaço devem ser reconhecidos como sujeitos históricos e de direitos, que possuem ritmos e linguagens singulares, produzem cultura e comunicam-se com todo o corpo.

Importante priorizar no trabalho com os bebês:

- Proporcionar a manipulação de objetos com diferentes texturas, elementos naturais e que fazem parte da cultura local e familiar;
- Trabalhar com os bebês em diferentes espaços da instituição, organizar passeios frequentes em pequenos grupos, garantindo o direito de explorar outros espaços e ambientes;
- Oportunizar experiências que promovam o contato com a natureza, seus elementos (água, areia, barro, pedras, folhas...) e suas transformações;
- Ampliar o repertório cultural dos bebês, trabalhando com diversos gêneros musicais e literários;
- Proporcionar ambientes com obstáculos e desafios em espaços amplos e seguros;
- Acolher e respeitar momentos de choro, tristeza, alegria e demais sentimentos de afeto e emoção da criança;
- Criar momentos nos quais as crianças exploram sons utilizando o corpo;
- Explorar diferentes gêneros musicais e fontes sonoras;
- Oferecer materiais e objetos para que a criança possa produzir sons;
- Proporcionar o reconhecimento do próprio corpo em brincadeiras, no uso do espelho e na interação com os outros;
- Criar ambientes atrativos e aconchegantes para higiene pessoal, favorecendo o diálogo e respeito aos bebês;
- Valorizar a importância das interações dos bebês com crianças de faixas etárias diferentes, bem como com todos os profissionais da instituição e famílias;
- Propiciar experiências de rolar, engatinhar, rastejar, entrar e sair, subir e descer, ampliando movimentos;
- Favorecer o registro em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas, como também elementos da natureza.
- Construir espaços com materiais macios e de diferentes texturas para que a criança possa explorar;
- Organizar experiências com caixas de tamanhos variados, tecidos e outros materiais estruturados e não estruturados;
- Utilizar diversos recursos visuais e tecnológicos para os bebês apreciarem histórias, textos, imagens e ilustrações;
- Planejar experiências para que as crianças possam observar e tenham contato com a natureza;
- Proporcionar experiências nas quais as crianças criem misturas com consistências diferentes, temperaturas variadas e pesos diversos;
- Realizar experiências a partir dos elementos naturais, transformando-os de modo a promover a interação dos bebês com esses elementos;
- Estabelecer uma relação de confiança com os familiares, de modo a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Os bebês precisam de muito carinho, afeto e atenção para aprender e se desenvolver, mas também precisam de adultos que confiem em seu potencial, que possibilitem suas escolhas e planejem experiências, tempos e espaços para atender suas necessidades e especificidades com qualidade e significatividade. É fundamental compreender que as brincadeiras e interações – com objetos, natureza, outras crianças e adultos são as principais atividades dos bebês e via de aprendizagem e desenvolvimento.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 7 – Campos de experiências: crianças bem pequenas

CRIANÇAS BEM PEQUENAS - Crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses				
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS				
O eu, o outro e o nós	**Corpo, gestos e movimentos**	**Traços, cores, sons e formas**	**Escuta, fala, pensamento e imaginação**	**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**
(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças, adultos e demais seres vivos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos, instrumentos musicais e objetos da cultura local e elementos naturais da região para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI02EF01) Dialogar comcrianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).
(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, fases da lua, bem como fenômenos que ocorrem na região em que vivem: marés, enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais, etc.).
(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços internos e externos com crianças da mesma faixa etária, de outras faixas etárias e adultos.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas, melodias e histórias.	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	

(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo e de seus pertences em espaço coletivo.		(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	
(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI02CG05) Desenvolver progressivament e as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros		(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, a história da cidade, do bairro, da Unidade de Ensino, etc.	
(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.			(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	
(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.			(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	
			(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	
		(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.		

Indicações Metodológicas

As crianças bem pequenas encontram-se em processo de transição entre a condição de bebê para uma situação de independência de movimentos, aquisição de maior autonomia e desenvolvimento da linguagem oral. Esses aspectos interferem significativamente na condução das propostas pedagógicas para as crianças. Elas estão em processo de reconhecimento de si mesmas e do outro, tudo é explorado e manipulado, demonstram equilíbrio e flexibilidade, correm, pulam, sobem e estão em constante busca do novo. Planejar espaços, tempos e materiais, organizando ambientes onde as brincadeiras e as interações ocupam o foco do processo de aprendizagem e desenvolvimento é primordial para esse grupo etário.

Importante priorizar nas experiências com crianças bem pequenas:

- Explorar com as crianças os espaços da instituição e entorno escolar;
- Oportunizar momentos de interação com o meio ambiente;
- Promover com as crianças situações de educação e cuidado, consigo, com o outro e com seus pertences, bem comonos momentos de alimentação, higiene e repouso;
- Proporcionar interação intencional com crianças de outras faixas etárias e adultos, estabelecendo vínculos afetivos e relações de respeito, cuidado e brincadeiras;
- Proporcionar momentos de brincadeiras, criação e construção com materiais estruturados e não estruturados, elementos da natureza e objetos do cotidiano;
- Planejar experiências para que a criança possa se relacionar com o tempo e o espaço, explorando objetos e estabelecendo relações de tamanho, cores, formas e texturas, resolução de situações-problema, classificação, seriação e sequência;
- Oferecer variado repertório musical, artístico e literário, ampliando possibilidades orais de expressão e comunicação;
- Construir e explorar com as crianças diversos elementos sonoros e musicais, instrumentos prontos, sons da natureza, do corpo;
- Despertar o gosto pela leitura e escrita espontânea, utilizando diversos gêneros textuais;
- Inserir as crianças em ações culturais e artísticas de sua comunidade como possibilidade de ampliar seu repertório cultural e visão de mundo;
- Proporcionar e valorizar experiências de representação (teatro) com fantasias, roupas e objetos que potencializam essa ação, para que possam brincar de assumir diferentes papéis, revelando seus saberes e construindo relações consigo mesmas e com os outros;
- Organizar propostas que envolvam as expressões corporais em diferentes espaços, com possibilidades de brincadeiras e interações em pequenos e grandes grupos, que podem ser auto-organizadas pelas crianças e/ou mediadas pelos adultos;
- Envolver as crianças em momentos de conversa, planejamentos de propostas e decisões individuais e coletivas;
- Oferecer para exploração e manuseio diferentes objetos e recursos tecnológicos (gravadores de áudio/vídeo, máquinas fotográficas, etc.);
- Criar atitudes e hábitos de cuidado ao ambiente em que está inserido;
- Propiciar momentos de brincadeiras nos quais possam expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens com as crianças (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, para que possam compreender e ser compreendidas, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Favorecer o reconhecimento da imagem do próprio corpo à criança;

- Desenvolver estratégias de exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto, apoiado nas plantas dos pés com e sem ajuda;
- Promover brincadeiras com a música, para que possam imitar, inventar e reproduzir criações musicais, brincar com jogos cantados e rítmicos, bem como expressar-se por meio da música e de movimentos corporais;
- Proporcionar a expressão de sons com a voz, o corpo, o ambiente e materiais sonoros diversos;
- Planejar situações envolvendo brincadeiras, jogos cantados e rítmicos;
- Possibilitar momentos para a expressão da criança por meio de desenhos, da música e do movimento corporal;
- Planejar situações de imitação e criação de movimentos próprios em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas;
- Envolver as crianças na organização dos espaços da instituição e na exposição das suas produções;
- Respeitar a criança quanto aos seus pertences pessoais, brinquedos, objetos de apego, assim como o tempo para desapegar-se;
- Construir espaços para a criança brincar como cabanas, túneis, barracas, cavernas, passagens estreitas, rampas, buracos, abrigos, tocas, caixas, pneus, etc., desafiando os seus movimentos.

As crianças bem pequenas também aprendem por meio das relações, do afeto e da imitação. Acolher os sentimentos das crianças, suas dúvidas, suas ideias, respeitar e considerar suas hipóteses, enfim, exercer uma escuta atenta que promova a efetiva participação nas decisões da instituição, exercendo seus direitos de cidadã e favorecendo seu protagonismo no ambiente escolar conduzem para uma Educação Infantil de qualidade.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 8 – Campos de experiências: crianças pequenas

CRIANÇAS PEQUENAS - Crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses				
DIREITOS Brincar, Conviver, Explorar, Expressar, Conhecer-se, Participar				
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS				
O eu, o outro e o nós	**Corpo, gestos e movimentos**	**Traços, cores, sons e formas**	**Escuta, fala, pensamento e imaginação**	**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**
(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras depensar e agir.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança nas próprias capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação, assim como as causas e consequências de fenômenos característicos de sua região (marés, enchentes, enxurradas, neve, geada, granizo, vendavais, etc.).

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.		(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.		(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas (locais e regionais) e modos de vida.			(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.			(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
			(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.
			(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.	

Indicações Metodológicas

As crianças pequenas, com 4 e 5 anos, têm sua aprendizagem e desenvolvimento marcados pela conquista do mundo, pela intensidade e pelo prazer de descobrir a própria independência. Nesse período, é importante respeitar a criança, favorecer sua autonomia, movimentação no espaço, expressão de suas ideias e sentimentos e proporcionar o exercício de respeito ao outro. A capacidade comunicativa das crianças pequenas também se amplia de maneira significativa. A variedade de vocabulário, a descoberta e experimentação de diferentes formas de expressão e o contato com situações distintas de uso da fala são marcantes e devem ser priorizadas no cotidiano da Educação Infantil nessa faixa etária.

Outras questões a se considerar no trabalho com crianças pequenas:

- Instigar a curiosidade das crianças pelo mundo, desenvolvendo projetos e pesquisas para que possam compreender como as coisas funcionam, como são construídas, indagações sobre os seres vivos e a natureza, fenômenos naturais e sociais, etc.;
- Proporcionar contato com a natureza, brincando livremente com seus elementos, sentir a textura da grama, da terra, molhar-se com a água, sentir o vento em seu corpo, contemplar sua beleza, seus sons, perceber seus aromas;
- Criar horta com as crianças, incentivando o consumo dos alimentos produzidos na mesma, bem como oferecendo alimentos com diferentes sabores, tamanhos, cores, para aguçar o paladar e favorecer uma alimentação saudável;
- Propiciar experiências para que as crianças possam se aventurar em diversos obstáculos oferecidos pelo meio natural ou organizados pela instituição, de modo que possam brincar em escaladas, pular de lugares mais altos, subir em árvores, correr velozmente, esconder-se, garantindo a segurança das crianças durante as brincadeiras;
- Possibilitar a exploração de diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo limites e potencialidades do corpo;
- Propiciar o uso de diferentes materiais, suportes e superfícies, como recortar papéis de espessuras variadas, pintar em paredes, desenhar fazendo uso de cavaletes ou no chão, desenhar na areia, contornar sombras na terra ou piso, tendo contato com formas geométricas planas, pesos e medidas, números e cores dentro do contexto no cotidiano infantil;
- Oferecer literatura de qualidade, variar nos gêneros textuais, ler diariamente para as crianças, construir cenários e fatos, instigando a imaginação, a curiosidade e a fantasia das crianças;
- Propiciar experiências em diferentes espaços da instituição e da comunidade;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais das crianças para que aprendam a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Oportunizar momentos de interação com a família;
- Mediar os combinados quando se tratar de regras de jogos, de convivência, respeitando os limites de cada criança e do grupo;
- Mediar os conflitos existentes entre as crianças;
- Refletir com as crianças sobre os impactos da ação do homem na natureza, levando em consideração os impactos causados na sua comunidade;
- Propiciar momentos culturais como as peças teatrais e musicais, valorizando a cultura local;
- Oferecer variado repertório musical, ampliando possibilidades orais de expressão e comunicação e desenvolvimento do ritmo;
- Utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica;

- Estimular a imaginação, o faz de conta, a criatividade a partir de vivências e estratégias diversificadas;
- Provocar o raciocínio por meio de jogos, brincadeiras e situações cotidianas;
- Planejar a participação em apresentações de teatro, música, dança, poemas e outras manifestações artísticas;
- Favorecer o reconhecimento e ampliação de possibilidades expressivas, de seu corpo por meio de elementos da dança;
- Possibilitar momentos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas à higiene, alimentação saudável e cuidado com a aparência.

O trabalho com as crianças pequenas, possibilita um universo de conquistas e o trânsito por caminhos muito interessantes. Cabe ao professor ouvir as crianças, planejar com elas, considerar suas hipóteses, enfim, perceber seu potencial e abrir espaço para seu protagonismo. Outra questão de destaque nesse grupo etário é a transição para o ensino fundamental. Conversar com as crianças sobre esse período, visitar escolas próximas, dialogar com professores que irão recebê-las, interagir e brincar com as que já passaram por essa mudança são algumas estratégias que podem tornar esse movimento mais tranquilo e saudável.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

ALFABETIZAÇÃO

3 ALFABETIZAÇÃO

3.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Consultora
Maria Sirlene Pereira Schlickmann

Coordenadora de etapa dos anos iniciais
Caroline Michele Brunken

Redatora
Ana Paula Simião Pinto

Grupo de Trabalho

Adriana Moura de Morais
Adriana de Freitas
Alciomara Maron Jubanski
Ana Maria Brodwolf
Ana Paula Trentini Alves
Andrea Carla Comel
Andréia Aparecida Pereira Susin
Andréia Fontana Demeneck
Angela Stoebel Witt
Cirlei Ruthes de Lima
Claudia Adriana Della Justina de Souza
Claudinéia Niehues
Delma de Oliveira
Elenir Fátima Chinato
Elfi Irene Noernberg Pangratz
Eliane de Fátima de Almeida Dal Berto
Etieni Rohden Silva Martins
Fernanda Aparecida de Mello
Geni Terezinha Welter
Giseli Biasi Gabardo
Ieda Pertuzatti
Ilda Kaleski Dematté
Iris Melo de Oliveira
Jane Terezinha de Souza Varela
Jassiane da Silva
Jeane Iensen Clemente
Josiane Cardozo Kieckhoefel
Josiane Munzlinger
Jucélia Inês Dalpiás
Júlio da Silva
Kátia Regina Mendes
Lucimar Ferreira da Silva Oliveira
Marcia Traple
Marilene de Oliveira Gomes Jordani
Marinês Schafascheck Ribeiro
Maristela de Fátima Frederico Rafalski
Marlene Holmeier Shafer
Mary Isolete Silva Duarte Berteli
Maüde Terezinha Andrade Medeiros
Miriam Simoni F. Batista Pavei
Monika Haertel
Nelson Klein
Neusa Nardelli
Perpétua Guimarães Prudêncio
Rafaela Maria Freitas
Roberta Karine Amarante Arruda Tomaz
Rosane Dall'Agnoll Arend Rosangela Ferreira L. Becker
Rubia Luiza Luz de Abreu
Rubia Tais Pauletti
Sandra Regina Manoel Matias
Sandra Maria Ferreira
Simone Maria Barp Girardello
Tabatah Andressa Denk Frick
Tonia Marly Machado
Verocilda Aparecida Bastos
Viviane Beckert Spiess
Zeni Santos Salla Marcelino
Zilma Mônica Sansão Benevenutti

O educar se modifica em relação ao aprender.
Significa colocar-se perante o mundo, criar um evento,
habitar as diferentes situações. Significa educar-se.
Quem participa de um percurso educativo de fato
coloca em jogo o próprio crescimento e o faz
com base nas próprias expectativas e do próprio projeto.
Há uma recursividade relacional entre quem educa e
quem é educado, entre quem aprende e quem ensina.
Há participação, paixão, compaixão, emoção.
Carla Rinaldi

Um dos desafios de uma sociedade democrática é a garantia da Educação como um Direito de Todos. Essa expressão faz-nos pensar sobre a plurissignificação do vocábulo. A palavra "Todos", nesse contexto da educação, refere-se a diferentes sujeitos constituídos por histórias também diversas, com experiências únicas e singulares. Esse entendimento de sujeito exige uma prática pedagógica que valorize a subjetividade como inteireza e integridade e que organize o processo educativo a partir do que já foi construído em seu percurso formativo que se configura como constitutivo e constituinte da formação humana (SANTA CATARINA, 2014).

Ao considerarmos como parte da formação humana todas as etapas da Educação Básica, devemos nos perguntar: Que imagem de humanidade e de criança nós temos? Quem são as crianças que chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental aos seis anos de idade (Lei No 11.274, de 6 de fevereiro de 2006)? Como elas aprendem a ler e a escrever? Como se apropriam do sistema de escrita? Como o professor alfabetizador conduz o percurso formativo dos sujeitos em processo de alfabetização de modo que possam se apropriar da leitura e da escrita, preferencialmente no primeiro e no segundo anos, como orientado na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017)? Como organizar o tempo e o espaço para acolher todas as crianças e garantir-lhes o aprendizado da leitura e da escrita em uma/na perspectiva da alfabetização e do letramento, indissociavelmente, sem desconsiderar as especificidades dos sujeitos? Onde está o futuro, o que é o futuro? Onde está (ou o que é) o novo? Qual "futuro" é possível projetarmos juntos (e como)?

O que pode parecer uma digressão configura-se, na verdade, como uma reflexão a respeito dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas que são desenvolvidas com esses sujeitos da infância. Desse modo, ter o entendimento da criança como um sujeito de direitos, potente, é compreender, também, a trajetória das crianças antes de chegar à escola com todas as suas especificidades; é reconhecer a importância da Educação Infantil como um dos meios de potencializar a formação humana, haja vista ter um contexto familiar já vivido também, que tem "[...] o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens" (BRASIL, 2017, p. 34). Nessa amplitude de experiências, os textos constituem práticas discursivas utilizadas em situações reais do cotidiano e estão presentes nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Podemos dizer que nesse *continuum* do processo formativo, que inicia na Educação Infantil (ou mesmo fora dela), as crianças, gradativamente, ampliam seus repertórios linguísticos e culturais por meio de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenhos, brincadeiras, pinturas, esculturas, entre outras. Assim sendo, é por meio das diferentes linguagens que as crianças se comunicam e expressam seu pensamento; quanto mais forem oportunizadas vivências em que elas possam viver intensamente essas experiências, mais se desenvolvem integralmente.

Isso implica considerar que, ao ingressar no Ensino Fundamental, as crianças de seis anos necessitam se expressar por meio de múltiplas linguagens, e que as brincadeiras, a imaginação e a fantasia constituem seus modos de ser e viver no mundo. Nesse sentido, compartilhamos da fala de Kramer (2007):

> Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, [...] a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. [...]. Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. (KRAMER, 2007, p. 20).

Ao entrar na Escola[21], a criança, ao deparar-se com os diversos símbolos, com a combinação entre eles para compor diferentes sentidos e significados, vai sentir-se motivada à apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, deve fazer parte do planejamento pedagógico a compreensão da necessidade de aprendizagem do código escrito com o objetivo maior não só da alfabetização por si só, mas da alfabetização para o exercício pleno de cidadania, iniciado ainda nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental, uma vez que "[...] ela [a escrita] condiciona a aquisição de informação na nossa sociedade e compreende a aquisição de conhecimentos e habilidades matemáticas e científicas" (MORAIS, 2012, p. 53), o que justifica firmarmos o que estamos denominando de alfabetização com e para o letramento.

[21] É preciso lembrar, também, que crianças de seis e sete anos têm necessidades de movimento e ludicidade para se expressar e desenvolver-se cognitiva e socialmente. Isso requer uma organização de tempo e de espaço que atenda às necessidades inerentes a essa fase da infância, considerando que, ao entrar nos anos iniciais, elas não deixam de ser crianças (BRASIL, 2007). É dentro dessa organização de tempo e de espaço adequada às especificidades das crianças que as abordagens e os métodos de alfabetização são materializados.

Em relação aos conceitos de alfabetização e de letramento, podemos assim defini-los: a alfabetização pode ser compreendida como um processo de apropriação do sistema de escrita, que envolve o domínio do sistema alfabético-ortográfico. Já, em relação ao letramento, segundo a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC) (2014), deve-se, antes de tudo, compreender o conceito de *cultura escrita*[22], dado que está contido nesse conceito o de letramento, "[...] entendido como o conjunto de usos da escrita que caracteriza os diferentes grupos culturais, nas diferentes esferas da atividade humana" (SANTA CATARINA, 2014, p. 107-108).

Convém destacarmos que, para o domínio da cultura escrita, o trabalho a ser desenvolvido deve pautar-se nas diferentes experiências interativas/trocas entre crianças e professores e crianças com o meio e nos diferentes gêneros discursivos. Conforme pode ser visto na PCSC:

> No aprendizado do sistema de escrita alfabética, ou mesmo antes dele, é fundamental que os estudantes interajam por meio da escrita em contextos sociointeracionais em que possam construir sentidos nas relações com o outro, mediadas pela escrita, quer o professor atue como escriba e leitor, quer as crianças já consigam usar a escrita de modo mais autônomo e menos heterônomo. Importa, pois, que os processos de ensino considerem que o progressivo domínio do sistema de escrita alfabética tem de se dar nos/para os/em favor dos usos sociais da escrita, no âmbito dos gêneros do discurso. (SANTA CATARINA, 2014, p. 123-124).

A partir dessa concepção, o trabalho com a língua em situações reais de uso, materializada no texto, sob diferentes gêneros discursivos, orais ou escritos, passa a ser a base tanto para a alfabetização quanto para o letramento. Conforme a BNCC, o ensino da língua deve estar ancorado em práticas de linguagem que são produtos culturais que "[...] organizam e estruturam as relações humanas" (BRASIL, 2017, p. 60); desse modo, as atividades docentes, em se tratando também de alfabetização, devem embasar-se em gêneros discursivos.

Importa considerarmos também que, no processo de alfabetização e no decorrer do percurso formativo, a língua é mais do que um conjunto de símbolos. Há regras de combinação entre esses símbolos, para que eles possam ter significados. Convém lembrarmos, ainda, que existem: a) a escolha desses símbolos pelos sujeitos, para que tenham um determinado significado ou outro, conforme seus propósitos (intencionalidades); b) a relação entre sujeitos; c) o contexto; d) a função social da língua. Assim, é fundamental para o exercício da cidadania o trabalho com a língua viva, como prática social.

[22] Modo da sociedade se organizar, tendo como fundamento a escrita, abrangendo maneiras de comportamento, "[...] valorações e saberes construídos pela humanidade e presentes na forma como os sujeitos se inter-relacionam em seu tempo e para além dele por meio dessa mesma escrita". (SANTA CATARINA, 2014, p. 107-108).

O estado de Santa Catarina busca alfabetizar todas as crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). Isso significa que essas crianças devem dominar o código da escrita (fonemas e grafemas) e a sua função na constituição da palavra, utilizada para interagir com os mais diversos interlocutores na sociedade. Esse processo, devido à complexidade que envolve o seu aprendizado, poderá dar-se a partir de diferentes abordagens metodológicas, especialmente no que tange à compreensão do modo como as crianças aprendem a ler e a escrever. De acordo com Soares,

> [...] para trilhar um caminho, é necessário conhecer seu curso, seus meandros as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças [...]. (SOARES, 2017, p. 352).

Nesse sentido, diante da complexidade que constitui a infância, pensar **indicações metodológicas para o processo inicial de alfabetização**, assim como para o percurso formativo que os sujeitos farão no decorrer do Ensino Fundamental[23], significa partir desse contexto vivenciado e apresentado pelas crianças e que continua as constituindo ao longo do seu percurso formativo, no Ensino Fundamental. Isso implica refletir e reorganizar esse lugar, os tempos e os espaços na escola, de modo a considerar as suas especificidades, pois todo esse contexto envolve o trabalho docente.

Uma perspectiva que (re)significa a relação do aprender, no sentido de que se considere como valor de aprendizagem algo único e fundamentado nas culturas da infância, em que os valores da brincadeira, da diversão, das emoções, dos sentimentos são reconhecidos como elementos essenciais para cada processo autêntico, educativo e de elaboração do conhecimento. Esse processo de aprendizagem dá-se a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos; assim, professores criam sua metodologia de ensino e as crianças – como interlocutoras – participam dessa criação da aula, por meio de suas falas e ações, pois são sujeitos ativos na aprendizagem. Importa dizer, também, que essa ação ocorre em articulação com o contexto das **práticas de linguagem**, articulados aos diferentes **campos de atuação** (Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública)[24].

---

[23] Vale ressaltar que, no processo de alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor, ao planejar, necessita considerar, no decurso da apropriação da leitura e da escrita, o desenvolvimento da alfabetização científica, de todos os conceitos, dos componentes curriculares e dos conteúdos transversais; é necessário, dessa maneira, que se considere os conteúdos de todos os componentes e áreas do conhecimento como potencializadores do planejamento docente, de forma a garantir, progressivamente, o processo de elaboração conceitual. Para dar sentido e significado às práticas e às aprendizagens, o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido de modo interdisciplinar e inclusivo.

[24] Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, de práticas, de atividades e de procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, pois reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito

Nesse processo, buscando focalizar, objetivamente, **indicações metodológicas** para o processo de alfabetização, é preciso considerar quatro eixos de ação, quais sejam: **oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica** (análise e reflexão sobre a língua), articuladamente[25]; além disso, pensar/planejar estratégias que visem à **compreensão do sistema de escrita** pela criança, o que passa pela compreensão da sua relação com a escrita e as hipóteses que constrói sobre a escrita, nas suas produções informais e espontâneas. É também a partir dessa interação discursiva que o educador intervém com ações estratégicas que levem à apropriação/compreensão do sistema alfabético (fonográfico) da escrita.

Isso pode ser feito por meio de estratégias que envolvam os nomes das crianças, gêneros discursivos diversos da vida cotidiana (rótulos, listas, cantigas folclóricas, diferentes narrativas, gêneros orais e escritos, entre outros) e que agrupem determinados campos semânticos, de modo que seja possível criar condições para o desenvolvimento da consciência fonológica, análise e reflexão sobre a escrita a partir dos seus usos e práticas discursivas[26], mas sempre com ações articuladas entre os diferentes eixos que envolvem o planejamento no processo de alfabetização (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica) e componentes curriculares diversos.

Entendendo que é nesse contexto que a criança se apropria do sistema de escrita, temos a responsabilidade formal pela sistematização da alfabetização/do sistema alfabético (fonográfico) da escrita, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário planejar ações sistemáticas e que promovam esse aprendizado por meio das diferentes práticas de linguagem. Tais ações envolvem:

---

entre esses campos. Práticas de leitura e de produção da escrita ou oral do campo jornalístico-midiático conectam-se às de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transita tanto pelo campo jornalístico-midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. Enfim, os exemplos são muitos. É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Contudo, o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (BRASIL, 2017, p. 85).

[25] Na leitura do Quadro apresentado ao final deste texto (Apêndice A), é possível perceber que os conceitos/conteúdos e as habilidades, por organização didática, estão separados, mas eles precisam ser lidos de modo articulado; desse modo recomenda-se que se comece pelos objetos de conhecimentos, a habilidade que deve ser desenvolvida e depois os conteúdos como meio para desenvolver as habilidades. No caso do componente curricular língua portuguesa, por exemplo, a leitura dos eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística também devem ser lidos de modo articulado, pois não trabalhamos o desenvolvimento desses conceitos em separado, mas no conjunto do planejamento.

[26] Leal, Albuquerque e Rios (2005 *apud* BRASIL, 2007) citam algumas brincadeiras que fazem parte da nossa cultura e envolvem a linguagem, que podem ajudar no processo de alfabetização e auxiliar os alfabetizandos na automatização dos valores dos grafemas: cantar músicas e cantigas de roda, recitar parlendas, poemas, quadrinhas, adivinhas, jogo da forca, entre outras. As autoras ressaltam que os jogos fonológicos – aqueles que dirigem a atenção da criança para as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras – podem ser poderosos aliados dos professores no ensino da leitura. No caso da apropriação do sistema alfabético, tais jogos possibilitam à criança "[...] manipular as unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas [...]" (BRASIL, 2007, p. 81), a usar pistas para ler e escrever outras palavras, avançando, dessa forma, na aprendizagem inicial da leitura.

i. Situações de uso real das práticas discursivas (organizar ambiente alfabetizador que garanta a circulação de diferentes suportes de gêneros e práticas discursivas - literatura infantil, jornais, músicas, rótulos, cartazes, placas, jornais, bilhetes, avisos, crachás, recados, revistas, entre outros gêneros escritos e da oralidade).

ii. Jogos e atividades lúdicas diversas em que as crianças sejam envolvidas/desafiadas a comparar e relacionar palavras entre si, com suas ilustrações, etc.

iii. Atividades em que o aprendiz da escrita é desafiado a produzir escrita espontânea, completar textos conhecidos de diferentes modos, relacionar fonema/grafema, circular palavras conhecidas, fazer associações/comparações tanto na escrita quanto nos efeitos de sentido que esta produz em seus interlocutores, etc.

iv. Alfabeto móvel: é desejável que todas as crianças possam ter o seu alfabeto móvel (de preferência colorido) para que, em grupos e individualmente, possam "exercitar" diferentes possibilidades de produção de palavras e textos.

v. Diferentes experiências com gêneros literários diversos, cotidianamente, de modo que eles possam ampliar o universo vocabular, compreensão e leitura de mundo, reflexões sobre diferentes temas e conceitos.

vi. Planejamento docente, visando o desenvolvimento do pensamento complexo, envolvendo os diferentes eixos e componentes curriculares, (interdisciplinar) articulado aos diferentes campos de atuação. A investigação, a pesquisa, (claro, adequada a essa etapa de ensino), deve permear todo o percurso formativo, quando do planejamento de diferentes situações desencadeadoras de aprendizagem[27] (SANTA CATARINA, 2014).

É importante que haja um trabalho contínuo e sistemático por parte dos docentes com gêneros discursivos diversos, o que deve ocorrer de modo articulado/simultâneo durante o processo de apropriação do código ortográfico e durante o percurso formativo, em um continuum progressivo das aprendizagens no qual o professor amplia o nível de complexidade dos conceitos, pela análise linguística e de reflexão sobre a escrita, abordando a ortografia "correta" das palavras[28]. Isso, no geral, ocorre com mais ênfase a partir do segundo ano, quando os aprendizes já dominam o código alfabético da nossa escrita, mas é um trabalho que se segue pelos próximos anos do Ensino Fundamental, nos quais se deve garantir a diminuição de erros ortográficos ao mesmo tempo que se amplia a expressão escrita. Para aprender a escrever, as crianças têm um longo processo até entender que a escrita representa a fala, porém

[27] Nesse sentido, é importante lembrar que: "Dialogar com as diferentes formas do conhecimento exige pensar em estratégias metodológicas que permitam aos estudantes da Educação Básica desenvolver formas de pensamento que lhes possibilitem a apropriação, a compreensão e a produção de novos conhecimentos. Tais estratégias nos remetem à compreensão da atividade orientadora de ensino" (SANTA CATARINA, 2014, p. 157).

[28] Importante lembrar, também, que, no processo de alfabetização, tratamos o "erro ortográfico" sempre como processo, por isso a necessidade de acompanhamento individualizado constante, de modo que as intervenções possam ocorrer sistematicamente e levando a reflexão/comparação entre os diferentes fonemas e modos de grafá-los, para que progressivamente eles possam incorporar os diferentes fonemas e seus diferentes modos de escrever.

essa representação não é direta. Quando a prendem a escrever em geral, ainda escrevem como falam e, consequentemente, grafam do modo como relacionam os sons e as letras que necessitam para escrever tais fonemas. Respeitar esse processo é um avanço no aprendizado da escrita, pois favorece a manifestação oral e espontânea da criança, dando liberdade para expor suas ideias, tanto na oralidade quanto por meio da escrita, sem ser cerceada pela "correção" uma vez que se entende essa fase como processo de compreensão do sistema de escrita, de valorização do discurso oral e escrito (e não menosprezo em detrimento da forma "correta" de escrita). É preciso não só respeitar, mas também intervir[29].

Em relação ao **processo de avaliação na alfabetização**, ele também está ancorado nas concepções aqui elencadas, as quais devem subsidiar/retroalimentar a prática docente continuamente. Estamos falando de uma concepção de avaliação diagnóstica, formativa, processual, contínua e sistemática. Nessa concepção, o docente pode acompanhar o processo ensino-aprendizagem do sujeito e, a partir desse acompanhamento, retomar o que não foi aprendido, (re)planejar, de modo a garantir as aprendizagens, na perspectiva da formação integral[30]. Desse modo, a "[...] avaliação deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão. Deve ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor" (SANTA CATARINA, 2014, p. 46).

Por fim, é importante reiterar que o processo de alfabetização e letramento, em uma perspectiva mais ampla, ocorre ao longo do percurso formativo e precisa ser compromisso de todas as áreas e de todos os componentes curriculares; dessa maneira, todos devem trabalhar considerando o texto como articulador da prática pedagógica, os diferentes gêneros discursivos como estratégia de ensino, como meio para elaborar suas sínteses. Nessa lógica, entende-se que quanto mais os sujeitos ampliam suas aprendizagens, elaboram e reelaboram conhecimentos/desenvolvem o pensamento complexo, mais alfabetizados e letrados eles se tornam.

A partir dessas considerações, esperamos ter auxiliado os(as) educadores(as) catarinen-

[29] Vale ressaltar que "[...] não podemos [...] esperar que eles [os aprendizes da escrita] aprendam ortografia apenas com o tempo ou sozinhos. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta" (MORAIS, 2000, p. 22-23).

[30] Dado seu caráter formativo, contempla pelo menos três etapas: a de diagnóstico, a de intervenção e a de replanejamento. O trabalho de diagnóstico ocorre quando o professor verifica a aprendizagem que o estudante realizou ou não, compreendendo as possibilidades e as dificuldades do processo, no momento. A intervenção se dá quando o professor retoma o percurso formativo, após constatar que não houve suficiente elaboração conceitual, e, por isso, reorganiza o processo de ensino possibilitando ao sujeito novas oportunidades de aprendizagem. O replanejamento é uma tarefa que se faz necessária sempre que as atividades, estratégias de ensino e seus respectivos resultados não se evidenciarem suficientes. Ao longo do desenvolvimento das três etapas, é fundamental que se considere a sistematização, a elaboração e a apropriação de conhecimentos, na forma de registros, relatos e outros instrumentos como subsídios para a avaliação. Neste âmbito, importa que os registros considerem relatos dos sujeitos acerca das suas próprias atividades, sejam elas práticas, teóricas ou lúdicas, bem como outros instrumentos que subsidiem a avaliação (SANTA CATARINA, 2014, p. 47)

ses com reflexões sobre o percurso a ser desenvolvido no processo de alfabetização. No entanto, são apenas algumas possibilidades, o caminho a ser trilhado necessita ser elaborado de forma a considerar a historicidade e os contextos dos sujeitos envolvidos, suas especificidades humanas. Cabe aos educadores(as), em um processo contínuo de estudo e de formação continuada, buscarem o domínio desses conceitos3111 e, como autores da sua própria prática pedagógica, galgarem os seus percursos a partir da realidade em que se encontram imersos.

Desse modo, desejamos que as escolas possam cada vez mais ser o lugar da cultura mais elaborada (MELLO; FARIAS, 2010) e que todos(as) os(as) educadores(as), possam enfrentar esse desafio, de maneira a vivenciarem, cotidianamente, experiências pedagógicas que possam garantir a todos(as) os(as) estudantes catarinenses o direito de aprender a ler e a escrever, de alfabetizar-se, no âmbito da alfabetização e do letramento, de modo indissociável e progressivamente, pleno.

[31] Tanto os conceitos necessários à formação do alfabetizador quanto os que devem ser do domínio do alfabetizando envolvem, antes de tudo, o domínio do docente (lembrando que, no processo de alfabetização, os aspectos gramaticais constituem a língua em uso), pois é este quem tem a responsabilidade de viabilizar as condições para sua apropriação por meio do desenvolvimento do trabalho pedagógico sistemático com os aprendizes da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 1-2, 7 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

_____. **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização:** A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

APÊNDICE A - Organizador curricular para a Alfabetização: 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Importante: Na leitura dos quadros a seguir, importa considerar: a) eles devem ser lidos a partir das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento, das habilidades a serem desenvolvidas e dos conteúdos que necessitarão ser trabalhados para o desenvolvimento das habilidades; b) o planejamento deve ser realizado de modo a articular os eixos da oralidade, da leitura, da escrita

Quadro 1 - Organizador curricular: Alfabetização – 1º ano

ALFABETIZAÇÃO: 1º ANO			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Gêneros discursivos orais	Oralidade e funcionamento do discurso oral	

e da análise linguística, na perspectiva da alfabetização e do letramento, objetivando o processo de apropriação/compreensão do sistema alfabético (fonográfico) da escrita; c) no processo de alfabetização, de apropriação do sistema de escrita alfabética, os conteúdos linguísticos sempre são trabalhados no contexto de uso da linguagem escrita, nas diferentes práticas discursivas.

	HABILIDADES	CONTEÚDOS a serem desenvolvidos a partir da linguagem em uso (a partir de gêneros discursivos)
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto. Expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira. Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula. Participar de conversação espontânea de forma a reconhecer sua vez de falar e de escutar, respeitar os turnos de fala e utilizar fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário. Identificar aspectos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito. Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado. Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada, observando as rimas.	■ Compreensão de instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência e a sala de aula. ■ Recitação de textos, considerando elementos de textualidade: postura, entonação, ritmo, melodia e articulação correta das palavras. ■ Exploração de situações variadas de comunicação oral. ■ Características da conversação espontânea. ■ Relatos de vivências pessoais do seu cotidiano, e sequência cronológica e nível de informatividade adequado. ■ Conversação espontânea, reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala. ■ Compreensão da maneira de produzir fala: rápida, lenta, atropelando as palavras, soletrando, entre outros. ■ Utilização de fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como “por favor”, “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário. ■ Compreensão da utilização de elementos não linguísticos (paralinguísticos) presentes no ato de fala (tom da voz e movimentos corporais) como parte do significado do que é dito. ■ Relato oral. ■ Recitação de textos de modo a considerar elementos de textualidade: postura, entonação, ritmo, melodia. ■ Regras de convivência em sala de aula.

Quadro 1 - Organizador curricular: Alfabetização – 1º ano

ALFABETIZAÇÃO: 1º ANO			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema grafema	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS a serem desenvolvidos a partir da linguagem em uso (a partir de gêneros discursivos)
	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	■ Leitura colaborativa. ■ Manuseio de diferentes textos, orais e escritos, observando o gênero discursivo e o suporte. ■ Diferenciação entre as formas escritas (signos linguísticos) e outras formas gráficas de expressão (signos não-linguísticos).
	Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras, frases e textos de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas. Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	■ Configurações do alfabeto fonético e gráfico, pelo reconhecimento do número de fonemas, número de letras e da ordem alfabética. ■ Relação entre: fonema e grafema; oralidade e escrita. ■ Espaçamento entre palavras em frases e textos, considerando a aglutinação e a segmentação, por meio do uso de palavras comuns e, também, a partir do reconhecimento de letras iniciais e finais de cada palavra. ■ Correspondência entre fonema e letra, na produção de textos oral e escrito, contemplando-se os gêneros: (bilhetes, listas, agendas, cantigas, parlendas, entre outros).
	Observar escritas convencionais, comparando-as às produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	■ Textos de autorias diversas como fonte de pesquisa para a escrita, possibilitando o aprendizado do sistema alfabético e das convenções da escrita. ■ Relação entre palavras e outros signos em textos multimodais de diferentes suportes (livros, painéis, *tablets, smartphones*) e gêneros: parlendas, quadrinhas, cantigas, música e outros textos de memória que estimulem a leitura autônoma. Leitura colaborativa para os estudantes que ainda não leem.
	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos, identificando e fazendo uso delas.	■ Relação entre linguagem verbal e linguagem não-verbal, em diferentes suportes (livros, painéis, *tablets, smartphones* etc.) e gêneros: parlendas, quadrinhas, cantigas, música e outros textos de memória que estimulem a leitura autônoma. ■ Configurações do alfabeto gráfico, pela identificação do nome das letras e de sua quantidade, em número de 26, na ordem alfabética em identificação e uso. ■ Configurações das letras em suas particularidades gráficas (traçado) e nos diferentes tipos.
	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	■ Relação entre a oralidade e a escrita em palavras, frases e textos de diversos gêneros: parlendas, quadrinhas, canções que sabe de cor, a partir da leitura destes mesmos textos, estimulando-se a leitura autônoma.

Quadro 1 - Organizador curricular: Alfabetização – 1º ano

ALFABETIZAÇÃO: 1º ANO			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS a serem desenvolvidos a partir da linguagem em uso (a partir de gêneros discursivos)
	Segmentar oralmente e por escrito palavras em sílabas, considerando os fonemas e as letras.	■ Formação de palavras oralmente e por escrito, levando em consideração os fonemas, as letras e as sílabas que as compõem. ■ Segmentação oral das palavras em sílabas, pela sonoridade e pela pronúncia. ■ Identificação do número de sílabas, reconhecendo palavras menores e palavras maiores. ■ Identificação e produção de palavras que começam com a mesma sílaba. ■ Identificação de rimas, considerando os sons existentes no início, no meio e no fim das palavras, bem como sons semelhantes e diferentes, em gêneros como: quadrinhas, parlendas, poemas e outros. ■ Estrutura silábica: CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVC na produção de palavras.
	Identificar fonemas e sua representação por letras, na formação de palavras.	■ Formação de palavras de estrutura silábica: CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVC, considerando a relação biunívoca e não biunívoca entre fonemas e grafemas. ■ Configurações do alfabeto fonético e gráfico, pelo reconhecimento do número de fonemas, número de letras e da ordem alfabética.
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	■ Desenvolvimento da consciência fonológica, com reflexões sobre os segmentos sonoros das palavras.
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	■ Percepção de semelhanças e\ou diferenças nos segmentos sonoros de sílabas iniciais, mediais e finais na leitura e escrita para o desenvolvimento da consciência fonológica.
	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	■ Nomeação das letras do alfabeto em práticas de leitura e de recitação para apropriação do sistema de escrita alfabética.
	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	■ Configurações do alfabeto gráfico, pela identificação do nome das letras e de sua quantidade, em número de 26, em suas particularidades gráficas (traçado) e nos diferentes tipos.
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	■ Percepção de semelhanças e/ou diferenças nos segmentos sonoros de sílabas iniciais, mediais e finais na leitura e escrita em produções textuais (escrita espontânea).

Quadro 1 - Organizador curricular: Alfabetização – 1º ano

ALFABETIZAÇÃO: 1º ANO			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Pontuação	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/ Morfologia/ Pontuação	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS a serem desenvolvidos a partir da linguagem em uso (a partir de gêneros discursivos)
	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	■ Sinais de pontuação como unidade de sentido ao texto: ponto final, ponto de interrogação e de exclamação. ■ Diferentes gêneros como fonte de pesquisa para a identificação de sinais de pontuação. ■ Produção de texto em situações comunicativas, atribuindo sentido por meio dos sinais de pontuação, coordenando texto e contexto.
	Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	■ Sinônimos e antônimos, na perspectiva da comparação entre sentidos semelhantes e sentidos opostos dentro do texto.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	■ Leitura de texto com propósito de detectar tema/assunto. ■ Leitura de texto com propósito de estabelecer relação entre a forma de organização e a finalidade. ■ Leitura de diferentes gêneros textuais explorando o processo de inferência: informações implícitas e explícitas. ■ Sinais de pontuação na perspectiva da situação comunicativa do texto.
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	■ Manuseio de diferentes suportes com gêneros textuais para compreensão de sua estrutura. ■ Compreensão dos gêneros em seu uso, sua finalidade e práticas discursivas. ■ Produção de diferentes gêneros textuais associando à sua finalidade.
	Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	■ Textos de memória para reescrita. ■ Registrar gêneros do campo da vida cotidiana (quadras, cantigas, quadrinhas, parlendas e trava-línguas dentre outros) depois de vivenciados, na perspectiva de transpor o oral ao escrito.

Quadro 1 - Organizador curricular: Alfabetização – 1º ano

ALFABETIZAÇÃO: 1º ANO			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS a serem desenvolvidos a partir da linguagem em uso (a partir de gêneros discursivos)
	Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	■ Manuseio de diferentes suportes com gêneros textuais para compreensão de sua formatação e diagramação. ■ Compreensão do uso e da finalidade dos gêneros: listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos). ■ Produção de textos, garantindo a formatação e diagramação específicas de cada um dos gêneros: listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos).
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Manuseio de diferentes suportes, dos mais variados gêneros discursivos, como listas de regras e regulamentos, para a compreensão de sua estrutura. ■ Compreensão dos gêneros discursivos (listas de regras e regulamentos, dentre outros gêneros) em seu uso, sua finalidade e práticas discursivas. ■ Produção de diferentes gêneros discursivos (listas de regras e regulamentos, dentre outros gêneros) deixando clara a sua finalidade.
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.	■ Produção de textos em diferentes suportes. ■ Estrutura e características destes textos. ■ Distribuição do texto na página e em outros suportes. ■ Espaçamento entre palavras. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais. ■ Manuseio de diferentes suportes com gêneros discursivos: diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, para compreensão da situação comunicativa, do tema/assunto e da finalidade desses textos. ■ Produção de textos, garantindo a situação comunicativa, o tema/assunto, a finalidade, específicos de cada um destes gêneros: diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos.

Quadro 1 - Organizador curricular: Alfabetização – 1º ano

ALFABETIZAÇÃO: 1º ANO			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

	HABILIDADES	CONTEÚDOS a serem desenvolvidos a partir da linguagem em uso (a partir de gêneros discursivos)
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.	■ Produção de texto escrito, dos gêneros: entrevistas, curiosidades, dentre outros, garantindo a situação comunicativa, o tema/assunto, a finalidade, específicos de cada um desses gêneros, com propósito da oralidade em áudio ou vídeo. ■ Exposição oral por meio de ferramentas digitais, em áudio e vídeo, considerando elementos de textualidade (postura, entonação, turnos da fala) dos textos dos gêneros: entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo.
	Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	■ Manuseio de diferentes suportes com gêneros discursivos para compreensão de sua formatação e diagramação. ■ Identificação da formatação e diagramação dos gêneros, inclusive em suas versões orais: enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades. ■ Produção dos gêneros: enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, garantindo a formatação e diagramação específicas desses gêneros.
	Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	■ Manuseio de diferentes suportes com gêneros textuais para compreensão de textos narrativos. ■ Observação da forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). ■ Produção na modalidade oral, tendo o professor como escriba, a partir da (re)contação de histórias lidas, imaginadas ou baseadas em livros de imagens.
	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	■ Identificação da forma de composição de textos narrativos, considerando personagens, enredo, tempo e espaço, em histórias lidas ou escutadas. ■ Compreensão de que os elementos da narrativa: personagens, enredo, tempo e espaço fazem parte da composição desses tipos de texto.

Quadro 2 - Organizador curricular: 1º e 2º anos

Conceitos e conteúdos a serem garantidos, progressivamente, durante o percurso formativo no 1º ano e no 2º ano.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
	Campo da vida cotidiana	Oralidade e funcionamento do discurso oral	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/ Fluência de leitura	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Gêneros discursivos orais Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usar a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto. Colaborar com o professor e os colegas para a definição de acordos e combinados que organizem a convivência em sala de aula. Escutar, com atenção e compreensão, instruções orais ao participar de atividades escolares. Interpretar o sentido de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) da fala, como olhar, riso, gestos, movimentos de cabeça (de concordância ou discordância). Relatar experiências pessoais, com observância da sequência dos fatos e do nível de informatividade necessário, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.).	■ Oralidade e funcionamento do discurso oral. ■ Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação. ■ Exposição de ideias, intervir sem sair do assunto, formular e responder perguntas. ■ Turnos de fala. ■ Características de diferentes gêneros discursivos orais, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros. ■ Produção, na oralidade, de gêneros discursivos orais, de modo que, com ajuda do professor e na interação com os colegas, possam refletir sobre suas características, estrutura, função social etc. ■ Regras de convivência em sala de aula. ■ Sentidos das expressões corporais. ■ Marcadores de tempo.
	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	■ Leitura fluente de palavras formadas por diferentes composições silábicas: canônica e não canônica. ■ Leitura global.
	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	■ Leitura com diferentes objetivos (seguir instruções, divertir-se, se informar, etc.). ■ Leitura observando Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação. ■ Diferentes suportes de gêneros discursivos, identificando suas características (todos os campos de atuação), função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam.

Quadro 2 - Organizador curricular: 1º e 2º anos

Conceitos e conteúdos a serem garantidos, progressivamente, durante o percurso formativo no 1º ano e no 2º ano.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciarão e construção da coesão	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	■ Configurações do alfabeto gráfico, pela identificação do nome das letras e de sua quantidade, em número de 26, em suas particularidades gráficas (diferentes traçados) e nos diferentes tipos e sons. ■ Espaçamento entre palavras, segmentação. ■ Letras e outros signos (textos em diferentes suportes multimodais – livros, painéis, *tablets, smartphones*). ■ Sinais de pontuação e sua função nas produções textuais. ■ Gêneros discursivos no seu contexto de uso: parlendas, quadrinhas, receitas, piadas, listas, canções, entre outros.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	■ Estrutura e características de diferentes gêneros discursivos, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam, seus usos e práticas. ■ Inferir informações implícitas e explícitas.
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	■ Configurações do alfabeto gráfico, identificação do nome das letras e de sua quantidade (em número de 26, em suas particularidades gráficas, diferentes traçados) e nos diferentes tipos e sons, de modo que possa contribuir para a elaboração de suas hipóteses de escrita. ■ Espaçamento entre palavras, segmentação. ■ Letras e outros signos (manusear textos em diferentes suportes multimodais – livros, painéis, *tablets, smartphones*, entre outros). ■ Sinais de pontuação e sua funcionalidade em gêneros discursivos diversos. ■ Produção de textos em diferentes suportes. ■ Estrutura, características e função social destes gêneros discursivos.

Quadro 2 - Organizador curricular: 1º e 2º anos

Conceitos e conteúdos a serem garantidos, progressivamente, durante o percurso formativo no 1º ano e no 2º ano.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	■ Manipulação de gêneros discursivos (cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções) que apresentam aliteração, assonâncias, ritmo de fala, relacionado ao ritmo e à melodia das músicas. ■ Identificação nos gêneros discursivos (cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções) que apresentam aliteração, assonâncias, ritmo de fala, relacionado ao ritmo e à melodia das músicas. ■ Aplicação na (re)produção de (cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções) que apresentam aliteração, assonâncias, ritmo de fala. relacionado ao ritmo e à melodia das músicas.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Manipulação dos diferentes gêneros discursivos (notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil), identificando sua estrutura, situação comunicativa e variações da língua. ■ Percepção da relação imagem/texto. ■ Leitura dos diferentes gêneros discursivos (notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil), identificando sua estrutura, situação comunicativa e variações da língua. ■ Inferência no tema/assunto do texto. ■ Compreensão que esses gêneros discursivos podem ser digitais.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Variações da língua (padrão, informal, regional...). ■ Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...). ■ Relações lógico-discursivas presentes nos textos (causa, finalidade, temporalidade etc.). ■ Figuras de linguagem.

Quadro 2 - Organizador curricular: 1º e 2º anos

Conceitos e conteúdos a serem garantidos, progressivamente, durante o percurso formativo no 1º ano e no 2º ano.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Manipulação dos diferentes gêneros discursivos (*slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil), identificando sua estrutura, situação comunicativa, variações da língua e figuras de linguagem. ■ Percepção da relação imagem/texto. ■ Leitura dos diferentes gêneros discursivos (slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil), identificando sua estrutura, situação comunicativa, variações da língua e figuras de linguagem. ■ Inferência no tema/assunto do texto. ■ Compreensão que esses gêneros discursivos podem ser digitais.
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Letras e outros signos. ■ Produção de fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbuns de fotos digital noticioso e notícias curtas para o público infantil mantendo a estrutura e situação comunicativa. ■ Utilização de letras e outros signos nos gêneros discursivos. ■ Compreensão da importância da relação entre imagem/texto. ■ Reconhecimento das variações linguísticas e sua influência no processo inicial de alfabetização (marcas de oralidade). ■ Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	■ (Re)Produção de textos em diferentes suportes. ■ Estrutura e características dos textos. ■ Distribuição do texto em diferentes suportes, conforme o gênero discursivo. ■ Espaçamento entre palavras. ■ Letras e outros signos em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Sinais de pontuação. ■ Grafia de palavras, introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos: ◥ regras gramaticais e ortográficas; ◥ figuras de linguagem; ◥ recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto objetivos, organização e unidade. ◥ informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; ◥ revisão, reelaboração e edição da própria escrita, levando em conta: material linguístico, gênero discursivo, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; ◥ textualidade e as marcas linguísticas.

Quadro 2 - Organizador curricular: 1º e 2º anos

Conceitos e conteúdos a serem garantidos, progressivamente, durante o percurso formativo no 1º ano e no 2º ano.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Gêneros discursivos orais	Produção de texto oral	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans* e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.	■ Estrutura e características dos gêneros discursivos orais, como: slogans, anúncios publicitários etc. a serem trabalhados, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Produção de *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, que possam ser repassados oralmente, por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa. ■ Utilização de letras e outros signos nos gêneros discursivos orais. ■ Percepção da influência das variações linguísticas no processo de alfabetização (marcas de oralidade decorrentes das variedades linguísticas). ■ Compreensão da importância da relação entre imagem/texto orais.
	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	■ Produção de textos em diferentes suportes. ■ Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Distribuição do texto na página e em outros suportes. ■ Letras e outros signos em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Sinais de pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Introduzir progressivamente aspectos discursivos: ◥ regras gramaticais e ortográficas; ◥ recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto objetivos, organização e unidade; ◥ informatividade, coerência, coesão, clareza e concisão; ◥ revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital; ◥ textualidade e as marcas linguísticas.
	Identificar a forma de composição de slogans publicitários.	■ Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Distribuição do texto na página e em outros suportes. ■ Letras e outros signos em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Sinais de pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto objetivos, organização, unidade em suporte manual ou digital. ■ Informatividade, intencionalidade, coerência, coesão. ■ Textualidade e as marcas linguísticas.

Quadro 2 - Organizador curricular: 1º e 2º anos

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	
CAMPO DAS PRÁTICA DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	■ Estrutura e características desses gêneros textuais, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Distribuição do texto na página e em outros suportes. ■ Letras e outros signos em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Sinais de pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Recursos discursivos e linguísticos que deem ao texto, de acordo com seu gênero e seus objetivos, organização, unidade, em suporte manual ou digital. ■ Textualidade e marcas linguísticas.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Informações implícitas e explícitas - Intervir sem sair do assunto, formular e responder perguntas. ■ Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação. ■ Exposição de ideias e argumentação. ■ Características de diferentes gêneros textuais, identificar sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas, etc.).
	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	■ Estrutura e característica do texto poético, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Contação, declamação e dramatização. ■ Intertextualidade. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e estrutura de texto poético. ■ Sentido denotativo e conotativo. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens...).
	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as a sensações e a associações.	■ Estrutura e característica do texto poético, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Intertextualidade. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo e estrutura de texto em versos. ■ Sentido denotativo e conotativo. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens...)

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	■ Compreensão das letras maiúsculas e minúsculas. ■ Compreensão e identificação de substantivos próprios. ■ Reflexão sobre a segmentação da cadeia sonora no registro escrito. ■ Identificação e reconhecimento da importância da segmentação entre as palavras. ■ Compreensão da funcionalidade do ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. ■ Produção textual, procurando chegar, progressivamente, na estrutura silábica correta das palavras.
	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para elaborar novas palavras.	■ Decodificação de palavras. ■ Relação fonema/grafema. ■ Compreensão de que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras. ■ Compreensão que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVC.).
	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e o, em posição átona em final de palavra).	■ Decodificação de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b). ■ Decodificação de palavras com correspondências regulares contextuais (c e q; e o, em posição átona em final de palavra). ■ Reflexão sobre a estrutura silábica simples. ■ Relação fonema/grafema. ■ Escrita de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b), dentro de um gênero discursivo. ■ Escrita de palavras com correspondências regulares contextuais (c e q; e o, em posição átona em final de palavra), dentro de um gênero discursivo. ■ Diferenciação na escrita e leitura as palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b), compreendendo que a troca da letra muda o sentido da palavra. ■ Identificar nas palavras a sílabas átonas (aquela pronunciada em menor intensidade). ■ Relação das correspondências regulares contextuais (c e q; e o, em posição átona em final de palavra).

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentução	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Segmentação de palavras/ Classificação de palavras por-número de sílabas	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	■ Decodificação de palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. ■ Relação grafema/fonema. ■ Análise da estrutura silábica concluindo que todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. ■ Compreensão quanto às combinações entre consoantes e vogais. ■ Escrita de palavras com diferentes combinações silábicas dentro de um gênero discursivo.
	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).	■ Identificação de palavras com marcas da nasalidade dentro de um texto. ■ Percepção do efeito fonético da nasalação vocálica. ■ Compreensão que a nasalidade vocálica aparece na escrita com diacrítico (~ til). ■ Compreensão que a nasalidade vocálica aparece na escrita com a sucessão de uma consoante nasal como declive silábico (como travador) m -n. ■ Compreensão da relação entre regras ortográficas e os fonemas. ■ Compreensão que as consoantes que configuram no declive silábico como travadores não têm mais valor sonoro próprio.
	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.	■ Conhecimento do nome das letras. ■ Associação entre os grafemas e os segmentos (fonemas) em palavras. ■ Associação de consciência fonêmica e conhecimento de letras identificando que grande parte dos nomes das letras no alfabeto português são acrofônicos (icônicos).
	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.	■ Manipulação de textos com diferentes tipografias de letras. ■ Identificação das letras do alfabeto nas formas imprensa e cursiva. ■ Compreensão de que a variação tipográfica das letras não cria novas letras. ■ Escrita de palavras, frases e textos nas formas imprensa e cursiva dentro de um gênero discursivo (listas, bilhetes, notícias, reportagens, poema). ■ Revisão e edição da própria escrita garantindo: estrutura do gênero, material linguístico, situação comunicativa.
	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	■ Compreensão de que a palavra é composta por sílabas. ■ Compreensão de que a sílaba é a correspondência entre partes da oralidade e partes da escrita. ■ Compreensão do espaçamento entre as sílabas de acordo com a pauta sonora. ■ Compreensão de que a segmentação das palavras está relacionada a sua classificação pelo número de sílabas. ■ Compreensão de que usamos a divisão silábica na segmentação das palavras ao escrever frases e textos.

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Pontuação	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Sinonímia e antonímia/ Morfologia/ Pontuação	
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Morfologia	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	■ Compreensão do uso do ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. ■ Compreensão que o ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação indicam a entonação da frase e intenção do enunciador.
	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.	■ Compreensão de sinônimos. ■ Ampliação de vocabulário. ■ Reflexão sobre o uso de sinônimos mais adequado ao contexto em que a palavra foi utilizada. ■ Compreensão de antônimo. ■ Identificação de palavras antônimas pelo prefixo de negação in-/im.
	Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.	■ Identificação das terminações indicativas de diminutivo e aumentativo. ■ Associação da sufixação ao diminutivo e aumentativo. ■ Escrita de palavras no diminutivo e aumentativo.
	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	■ Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	■ Letras e outros signos. ■ Planejamento de situações comunicativas com os gêneros discursivos (bilhetes e cartas) mantendo sua estrutura (tema/ assunto/finalidade). ■ Exposição de ideias e argumentações. ■ Produção de bilhetes e cartas garantindo sua situação comunicativa. ■ Respeito às variações linguísticas com reflexão sobre a diferença entre oralidade e escrita de modo que, progressivamente, o aprendiz possa fazer o uso adequado da língua das diferentes situações de uso. ■ Compreensão que esses gêneros discursivos podem ser produzidos por meio impresso ou digital. ■ Compreensão do processo de revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores.

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Oralidade	Produção de texto oral	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Letras e outros signos. ■ Planejamento de situações comunicativas com os gêneros discursivos (pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais) mantendo sua estrutura (tema/assunto/finalidade). ■ Exposição de ideias e argumentações. ■ Produção de pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais garantindo sua situação comunicativa. ■ Compreensão que esses gêneros discursivos podem ser produzidos por meio impresso ou digital. ■ Compreensão do processo de revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta material linguístico, gêneros e sua estrutura, Objetivos da produção e interlocutores.
	Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.	■ Leitura e memorização de cantiga e canção. ■ Cantar obedecendo a letra, ritmo e melodia. ■ Produção, na oralidade, de gêneros discursivos orais, de modo que, com ajuda do professor e na interação com os colegas, possam refletir sobre suas características e estrutura, rimas, por exemplo.
	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, *e-mails*, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros.	■ Manuseio de diferentes suportes com gêneros textuais para compreensão de sua formatação e diagramação. ■ Compreensão do uso e da finalidade dos gêneros: bilhetes, recados, avisos, cartas, *e-mails*, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos). ■ Produção de textos, garantindo a formatação e diagramação específicas de cada um dos gêneros: bilhetes, recados, avisos, cartas, *e-mails*, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos). ■ Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero de texto, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Análise linguística / semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Oralidade	Produção de texto oral	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.	■ Planejamento de situações comunicativas com os gêneros discursivos (relatos de experiências pessoais) mantendo sua estrutura (tema/assunto/finalidade). ■ Exposição da sequência de fatos. ■ Compreensão de expressões que marcam a passagem do tempo (antes, depois, ontem, hoje, amanhã, outro dia, antigamente, há muito tempo). ■ Produção de relatos de experiências pessoais utilizando expressões que marcam a passagem do texto garantindo a informatividade. ■ Compreensão do processo de revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores.
	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Planejamento de situações comunicativas com os gêneros discursivos (cartazes e folhetos), mantendo sua estrutura (tema/assunto/finalidade). ■ Compreensão da função da linguagem persuasiva. ■ Compreensão da importância da relação entre elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. ■ Exploração de possibilidades e recursos da linguagem a partir da observação de modelos. ■ Produção de cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. ■ Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Planejamento para produção oral de notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado, garantindo a situação comunicativa, o tema/assunto, a finalidade, específicos de cada um destes gêneros, com propósito da oralidade em áudio ou vídeo. ■ Exposição oral por meio de ferramentas digitais, em áudio e vídeo, considerando elementos de textualidade (postura, entonação, turnos da fala) dos textos dos gêneros: entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo.

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).	■ Manipulação de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações). ■ Compreensão da sua estrutura e finalidades. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas, gráficos, diagramas).
	Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.	■ Compreensão da funcionalidade de textos informativos. ■ Intervenção sem sair do assunto, formulando e respondendo perguntas. ■ Análise e associações para levantar, confirmar ou descartar hipóteses.
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	■ Planejamento de situações comunicativas com os gêneros discursivos (pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo mantendo sua estrutura - tema/assunto/finalidade). ■ Exploração de possibilidades e recursos da linguagem a partir da observação de modelos. ■ Produção de cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto). ■ Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
	Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.	■ Planejamento de situações comunicativas com os gêneros discursivos (pequenos registros de observação de resultados de pesquisa) mantendo a coerência com um tema investigado. ■ Compreensão da importância da relação entre elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. ■ Exploração de possibilidades e recursos da linguagem a partir da observação de modelos.

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
		■ Produção de pequenos registros de observação de resultados de pesquisa utilizando elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. ■ Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.	■ Planejamento para produção oral de relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, garantindo a situação comunicativa, o tema/assunto, a finalidade, específicos de cada um desses gêneros, com propósito da oralidade em áudio ou vídeo. ■ Exposição oral por meio de ferramentas digitais, em áudio e vídeo, considerando elementos de textualidade (postura, entonação, turnos da fala) dos textos dos gêneros: relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo.
	Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	■ Manipulação de gêneros discursivos (relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil). ■ Identificação nos gêneros discursivos (relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil) a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais. ■ Aplicação na (re)produção de (relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.	■ Informações implícitas e explícitas. ■ Leitura individual e colaborativa. ■ Narrar histórias conhecidas mantendo a sequência de fatos. ■ Ritmo, entonação, pausas, conforme sinais de pontuação. ■ Exposição de ideias. ■ Características desses gêneros textuais, identificando sua função social, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas...). ■ Relações lógico-discursivas presentes nos textos. ■ Conto/reconto e representação de histórias.

Quadro 3 - Organizador curricular: 2º ano

Considerando o percurso formativo do sujeito em processo de alfabetização, o segundo ano objetiva, progressivamente, a consolidação do processo de apropriação da leitura e da escrita, na perspectiva da alfabetização e do letramento, tendo os gêneros discursivos como articuladores da prática pedagógica.			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	**PRÁTICAS DE LINGUAGEM**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos visuais	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

	HABILIDADES	CONTEÚDOS
	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.	■ Compreensão dos elementos textuais (tempo, espaço, personagens, etc.). ■ Escrever histórias conhecidas, mantendo a sequência de fatos, estrutura e características desses textos. ■ Utilização na escrita de elementos descritivos, muitas vezes, necessário para que se compreenda a motivação interna das personagens. ■ Utilização na escrita de um vocabulário mais amplo do que aquele usado oralmente. ■ Utilização de recursos enfáticos, tais como repetições ou elementos descritivos, usados com a intenção de envolver o leitor. ■ Preocupação estética com palavras, provocando encantamento. ■ Revisão, reelaboração e edição da própria escrita levando em conta: material linguístico, gênero, objetivos da produção e interlocutores, em suporte manual ou digital.
	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.	■ Textos narrativos em diferentes suportes. ■ Estrutura e características desses textos. ■ Elementos textuais (conflito, tempo...). ■ Gêneros: contos, mitos, lendas, fábulas.
	Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.	■ Estrutura e característica do texto poético em diferentes suportes (elementos imagéticos). ■ Leitura individual e colaborativa de poemas. ■ Contação e ilustração. ■ Intertextualidade. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Sentido denotativo e conotativo.

LINGUAGENS

4 ÁREA: LINGUAGENS

Para a área das LINGUAGENS estão previstas seis competências específicas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

Nessa área, estão presentes os componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Leia com atenção todos os componentes e procure compreender como eles se relacionam.

4.1 LÍNGUA PORTUGUESA

Consultora
Blaise Keniel da Cruz Duarte

Redatores
André Fabiano Bertozzo
Rosane Hart

Grupo de Trabalho

Adriana Cynara Dallorsoleta Tamanho
Alcione Maria Bevilacqua
Alcioneide A. Ambrosi Jaroszevski
Andressa Alano Alves
Angela Zamoner
Celio Antonio Sardagna
Édina da Silva de Freitas
Eduardo Bugs Gonçalves
Eduardo Menegais Maciel
Elaine Cristine da Silva Pinto
Eliane Magdalena
Eliane Weber Coelho
Évelin Gislaine Schroeder de Lima
Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira
Flávia Elisa Schmitt da Cruz
Gilcenir Passos Silva
Guilherme Medeiros Honorato
Ieda Maira Dutra Ribeiro
Ilza Denize Rosa Moreira
Inês Pilatti
Ires Frozza
Jackeline Maria Beber Possamai
Jairo Francisco dos Santos
Janete Medeiros
Josnei Alves Cardoso
Juliana Gorczveski Rabaoli
Karin Milena M. Kersbaum
Karin Teresinha Sautner
Katia Cristina Schuhmann Zilio
Keile Gonçalves
Kelly Cristina Fernandes Da Rosa
Loriany Regina Corrêa
Marcia Matias de Sousa
Màrcio Antônio da Silva
Marcos Silveira. de Jesus
Maria Margarete Mota Netto
Marina de Lima Cardozo
Nalgis de Fatima Wagner
Neide Gaelzer Graiczyck
Olires Marcondes do Espírito Santo
Rita de Cássia da Rosa da Silva dos Santos
Rosangela Kirst da Silveira
Rose Maira Makowski
Rute Mirian Albuquerque
Selma Regina S. Dal Comuni Augusto
Simone Piovizan Quichini
Sueli Suttili
Tatiana Borges Anselmo Garcia
Yara de Oliveira Marcomini
Zilá Paula Klein Matté

4.1.1 TEXTO INTRODUTÓRIO

O currículo do território catarinense resulta de um processo colaborativo, cujo escopo é nortear o trabalho pedagógico por meio da identificação dos objetos de conhecimento e habilidades, resultando em um rol de conteúdos capazes de estabelecer e desenvolver as competências necessárias aos educandos. Segundo Santos e Moreira (1995), a escolha e o tratamento dos conhecimentos curriculares constituem atividades necessariamente permeadas por conflitos, lutas e negociações, em vez de simplesmente tarefas especializadas, passíveis de serem realizadas eficiente, objetiva e cientificamente, que visam garantir a hegemonia, no currículo, de determinados saberes, valores e visões de mundo.

Na produção deste documento, consideraram-se as seguintes questões: que currículo visa à educação integral do sujeito? Como o currículo explicita, para os professores, o desenvolvimento das competências e das habilidades propostas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Para responder tais questões, foram feitas leituras e releituras da BNCC (2017) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), a fim de compreenderem-se os conceitos fundamentais da área de Linguagens e suas tecnologias, especificamente do componente Língua Portuguesa, no que tange aos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades. Posteriormente, foi elaborada a primeira versão do documento, pelos professores das redes públicas estadual e municipal, contendo os saberes e os conhecimentos pertinentes à sala de aula.

Convém ressaltar que o documento da BNCC, no que concerne à estrutura do componente Língua Portuguesa, apresenta Campos de atuação, Práticas de linguagem, Objetos de conhecimento e Habilidades, além das competências específicas de Linguagem e de Língua Portuguesa. Os campos de atuação são territórios de práticas de linguagem que contribuem para o desenvolvimento de situações de ensino na esfera da vida cotidiana/pública; nas práticas de estudo e de pesquisa, de forma a promover ações nesse âmbito e, ainda, no campo artístico literário para (re)construção de formação leitora e ações de apreciação e desenvolvimento de prática de leitura literária. As práticas de linguagem transformam-se em eixos, compreendidas como o desenvolvimento de habilidades centradas no texto como unidade de ensino, com foco na oralidade, na leitura/escuta, na produção (escrita e multissemiótica) e na análise linguística/semiótica, envolvendo conhecimentos linguísticos. Os objetos de conhecimento são conceitos essenciais para o desenvolvimento das habilidades e articulam-se aos conteúdos relacionados às práticas de linguagem. As habilidades são as ações necessárias para que o estudante desenvolva as competências do componente curricular, apresentadas a seguir

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

Finalmente, a partir dos estudos realizados, discussões, análise documental e contribuições apresentadas, cientes das abrangências do documento no território catarinense, cabe aos órgãos públicos e privados bem como aos seus professores a responsabilidade de tornar essas questões realidade em suas salas de aula.

4.1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O ensino de Língua Portuguesa objetiva formar alunos leitores e produtores de textos em/e para diferentes contextos. Para tanto, a prática docente tem como base as práticas de produção de textos, de leitura e de reflexão sobre a linguagem, bem como a reescrita, conceitos norteadores preconizadas por: Geraldi (1997, 2010, 2015), Vasconcellos (1995, 2000), Britto (1997), Possenti (1997, 1999), Soares (1986, 2000), Bagno (2001), Bagno, Correa e Saleh (2007), Marcuschi (2008), Antunes (2010), Koch e Travaglia (2018) entre outros.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p.33), o ser humano desenvolve as funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, representação etc., as quais viabilizam a estruturação da consciência, do pensamento humano e possibilitam operações abstratas. A linguagem integra e permeia a Área do Conhecimento Linguagens, e o texto é o elo desse processo de interação social/linguística. No componente Língua Portuguesa:

> [...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim, o componente Língua Portuguesa (ver quadros com os objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos no Apêndice A) apresenta-se com a função de privilegiar os gêneros textuais, bem como contemplar os novos letramentos digitais. Por isso, o presente documento aponta para uma prática docente em que o professor aborde, a partir do texto, a Leitura/Escuta, a Escrita, a Produção de texto (reflexão, dialogia, intertextualidade, estratégias), a Oralidade (compreensão, produção, efeitos de sentido, recursos linguísticos e multissemióticos, relação entre língua falada e escrita) e a Análise linguística/Semiótica (Fono-ortografia, Morfossintaxe, Sintaxe, Semântica, Variação Linguística e Elementos da escrita).

Compreende-se, aqui, a prática de produção de textos como ponto importante no processo de ensino e de aprendizagem, porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade, na intenção de registrar informações e conhecimentos. A ação educativa é, assim, fundamental pelas ampliações de perspectivas, de interação e de cooperação para compreenderem os conteúdos referenciais associados à escrita. Em se tratando de Oralidade, convém mencionar que se aprofunda o conhecimento e o uso da língua oral, bem como as suas características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

A leitura de textos integrada às atividades de análise, questionamento e síntese tem o propósito de produzir sentidos. Essa prática constitui-se possibilidade de reflexão do aluno, para favorecer a construção de conhecimento articulado ao propósito da linguagem e da língua. Por outro lado, no que se refere à literatura, este documento tem a intenção de colaborar com a criatividade, possibilitar o encantamento e a imaginação e, portanto, a fruição. Visa-se à formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras.

A reflexão sobre a linguagem refere-se às atividades que tomam as características da linguagem como seu objeto, permitem falar sobre a linguagem, seu funcionamento e as configurações textuais. É a construção de um conhecimento sobre a própria língua, buscando explicitar como ela é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa.

A reescrita é um dos momentos que os alunos se envolvem ativamente no processo de produção, mobilizam conhecimentos e reconhecimentos de aspectos necessários para que com coesão e coerência construam sentido e significado em seus registros, primando pela função social da escrita.

A mediação do professor cumpre o papel de organizar ações que possibilitem aos alunos compreenderem o eu, o outro e o nós nas diferentes esferas (humanas, sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais e religiosas) reconhecendo as diferenças e as diversidades como potencialidade no processo de ensino e aprendizagem.

4.1.3 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação requer processos contínuos que permitem analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliem no planejamento de atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas.

Melhorar os resultados das avaliações exige reflexão de todos os que participam desse processo. Isso requer dos professores uma postura crítica e investigativa de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, considera-se importante a utilização de diferentes instrumentos de avaliação e os respectivos critérios, a fim de proporcionar situações que possibilitem a efetivação da prática textual, leitura e interpretação sem, no entanto, estas se constituírem como atividades estabelecidas somente para fixar normas.

Salienta-se ainda que é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, M.; CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007. (Coleção Na ponta da língua, 19).

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2015.

_____. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Texto e linguagem).

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística, 2).

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1996. (Leituras no Brasil).

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. **Currículo:** questões de seleção e de organização do conhecimento. Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, Série Ideias, n. 26, 1995.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola** – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **"Para onde vai o professor?"** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Liberdad, 2000.

APÊNDICE A – Língua Portuguesa - objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 1º e 2º anos

1º e 2 º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Decodificação/Fluência de leitura Convenção da escrita	Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Relação oral/escrita. ■ Fonema/ grafema. ■ Letras, números, símbolos. ■ Leitura: ritmo, entonação, pausas. ■ Pontuação.
Formação de leitor	Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e os interesses.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura: ritmo, entonação, pausas. ■ Relação oral/escrita. ■ Pontuação.
Construção do sistema alfabético Estabelecimento de relações anafóricas na referenciarão e construção da coesão	Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Configurações do alfabeto. ■ Espaçamento entre palavras. ■ Signos e letras. ■ Pontuação.
Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura, informações implícitas e explícitas. ■ Leitura textual, temática, interpretativa.

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 1º e 2º anos

1º e 2 º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Escrita compartilhada Conhecimento das diversas grafias do alfabeto	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re) contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficos. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade. ■ Configurações do alfabeto. ■ Espaçamento entre palavras. ■ Signos e letras. ■ Pontuação.
Produção de texto oral	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Relação oralidade/escrita. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Pontuação. ■ Ritmo, entonação, pausas. ■ Turnos de fala.
Oralidade	Identificar e (re) produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade. ■ Configurações do alfabeto. ■ Espaçamento entre palavras. ■ Signos e letras. ■ Pontuação. ■ Figuras de linguagem.

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 1º e 2º anos

1º e 2 º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Forma de composição do texto Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Leitura, informações implícitas e explícitas. ■ Ritmo, entonação, pausas. ■ Pontuação. ■ Variações da língua (culta, informal, regional).
Compreensão em leitura	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Leitura, informações implícitas e explícitas. ■ Ritmo, entonação, pausas. ■ Pontuação. ■ Variações da língua (culta, informal, regional).
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Leitura, informações implícitas e explícitas. ■ Ritmo, entonação, pausas. ■ Pontuação. ■ Variações da língua (culta, informal, regional).
Escrita compartilhada Escrita autônoma Forma de composição do texto	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade. ■ Espaçamento entre palavras. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Textualidade e as marcas linguísticas.

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 1º e 2º anos

1º e 2 º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Escrita compartilhada	Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade. ■ Espaçamento entre palavras. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Textualidade e marcas linguísticas.
Produção de texto oral	Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Variação sociolinguística (diferentes discursos dentro do contexto social). ■ Turnos de fala. ■ Pontuação. ■ Exposição e argumentação. ■ Relações entre textos verbais e textos com ilustrações, fotos, tabelas, entre outros.
Forma de composição do texto	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Recursos discursivos e linguísticos. ■ Coerência, coesão, clareza e concisão.
Imagens analíticas em textos	Identificar a forma de composição de *slogans* publicitários.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais. ■ Pontuação ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Recursos discursivos e linguísticos. ■ Coerência, coesão, clareza e concisão. ■ Textualidade e marcas linguísticas.

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 1º e 2º anos

1º e 2 º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Forma de composição do texto	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e a diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Recursos discursivos e linguísticos. ■ Coerência, coesão, clareza e concisão. ■ Textualidade e marcas linguísticas.
Compreensão em leitura Pesquisa	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura, informações implícitas e explícitas. ■ Ritmo, entonação, pausas. ■ Pontuação. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, tabelas etc.).
Apreciação estética/Estilo	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia. ■ Denotação e conotação. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens etc.).
Formas de composição de textos poéticos	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo e estrutura de texto em versos. ■ Sentido denotativo e conotativo. ■ Relações entre textos e outros textos (ilustrações, fotos, imagens etc.).

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 3º a 5º ano

3º a 5º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Decodificação/Fluência de leitura	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura, informações implícitas e explícitas. ■ Exposição de ideias e argumentação. ■ Relações entre textos.
Formação de leitor	Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Exposição ideias e argumentação. ■ Intertextualidade.
Compreensão	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Exposição ideias e argumentação. ■ Intertextualidade.
Estratégia de leitura	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Informações implícitase explícitas. ■ Inferências.
Estratégia de leitura	Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Polissemia, conotação e denotação. ■ Sinônimos e antônimos.
	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Iinformações implícitas e explícitas. ■ Classes de palavras: substantivos e pronomes e respectivas funções. ■ Parágrafo e frase. ■ Sinônimos. ■ Substituições lexicais.

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 3º a 5º ano

3º a 5º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Linguagem formal.
Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão Morfologia	Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Classes de palavras (pronomes e adjetivos e respectivas funções). ■ Pontuação. ■ Grafia das palavras. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Linguagem formal. ■ Coerência e coesão. ■ Vocabulário.
Planejamento de texto/ Progressão temática e paragrafação Pontuação	Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Fatores textuais unidade, organização, coesão, coerência, objetividade. ■ Ortografia. ■ Textualidade e as marcas linguísticas.

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 3º a 5º ano

3º a 5º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Forma de composição de gêneros orais	Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico- expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa. ■ Discurso oral. ■ Texto e contexto. ■ Entonação, cadência, ritmo. ■ Recursos discursivos objetivos, organização, coerência e unidade. ■ Exposição de ideias e argumentação. ■ Variações da língua (culta, informal, regional etc.).
Variação linguística	Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variações linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Discurso oral. ■ Texto e contexto. ■ Entonação, cadência, ritmo. ■ Recursos discursivos objetivos, organização, coerência e unidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Variações da língua (culta, informal, regional etc.).
Construção do sistema alfabético e da ortografia	Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Grafia de palavras. ■ Relação grafema/grafema. ■ Vocabulário. ■ Sinônimo, antônimo. ■ Polissemia. ■ Normas gramaticaise ortográficas
Construção do sistema alfabético e da ortografia	Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Grafia de palavras. ■ Relação grafema/grafema. ■ Vocabulário. ■ Sinônimo, antônimo. ■ Polissemia. ■ Normas gramaticais e ortográficas.

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 3º a 5º ano

3º a 5º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Morfologia	Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Grafia de palavras. ■ Relação grafema/grafema. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Classe de palavras: pronomes e respectivas funções. ■ Regras ortográficas. ■ Linguagem formal. ■ Coerência e coesão.
Escrita colaborativa	Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Grafia de palavras. ■ Polissemia. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Linguagem formal. ■ Recursos discursivos e linguísticos, organização, unidade, clareza, objetividade. ■ Pontuação.
Forma de composição dos textos	Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Grafia de palavras. ■ Vocabulário. ■ Sinônimo, antônimo. ■ Polissemia. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais. ■ Pontuação.
Pesquisa	Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura explícitas e implícitas. ■ Intertextualidade. ■ Texto e contexto.

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 3º a 5º ano

3º a 5º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Escuta de textos orais	Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Polissemia. ■ Enfoque textual.
Compreensão de textos orais	Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Polissemia. ■ Enfoque textual. ■ Leitura interpretativa. ■ Expressividade.
Planejamento de texto oral Exposição oral Performances orais	Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Língua formal e informal. ■ Intertextualidade. ■ Texto e contexto.
Formação do leitor literário	Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Sinônimo, antônimo. ■ Polissemia. ■ Linguagem verbal e não-verbal. ■ Intertextualidade
Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	■ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social. ■ Leitura - turnos da fala. ■ Pontuação. ■ Intertextualidade. ■ Variação linguística. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Denotação e conotação.

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 3º a 5º ano

3º a 5º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Apreciação estética/Estilo	Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.	■ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social. ■ Contação, declamação e dramatização. ■ Intertextualidade. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia. ■ Denotação e conotação. ■ Figuras de linguagem.
Textos dramáticos	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	■ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social. ■ Leitura. ■ Tipos de discurso. ■ Turnos de fala. ■ Pontuação. ■ Entonação.
Escrita autônoma e compartilhada Adequação do texto às normas de escrita Morfossintaxe Imagens analíticas em textos	Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.	■ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social. ■ Tipos de discurso. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Variação linguística. ■ Pontuação.
	Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.	■ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social. ■ Leitura textual, temática e interpretativa.

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 3º a 5º ano

3º a 5º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Escrita autônoma Formas de composição de textos	Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	■ Gêneros textuais: estrutura, suporte e função social. ■ Leitura. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais. ■ Pontuação. ■ Grafia de palavras. ■ Polissemia, denotação e conotação. ■ Figuras de linguagem. ■ Normas gramaticais e ortográficas.
Declamação	Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Leitura e oratória. ■ Pontuação e entonação. ■ Sonoridade, musicalidade, cadência, ritmo, melodia e postura. ■ Figuras de linguagem.
Formas de composição de narrativas Coesão e articuladores	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Tipos de discurso. ■ Pontuação. ■ Linguagem verbal e não-verbal.
Discurso direto e indireto	Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Classes de palavras: verbos e respectivas funções. ■ Tipos de discurso. ■ Pontuação. ■ Variação Linguística.
Forma de composição de textos poéticos	Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.	■ Gêneros textuais: elemento, estrutura, suporte e função social. ■ Pontuação. ■ Elementos textuais (rima, versos, estrofação etc.). ■ Denotação e Conotação. ■ Figuras de linguagem: comparação, metáfora, aliteração, assonância onomatopeia.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	Analisar a estrutura e funcionamento dos *hiperlinks* em textos noticiosos publicados na *Web* e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Hipertexto. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Pontuação. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade e informatividade. ■ Textualidade e marcas linguísticas.
Apreciação e réplica	Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, nas revistas, nos impressos e *on-line*, nos sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Variação linguística. ■ Tipos de discurso.
Relação entre textos	Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	■ Gêneros textuais (estrutura, característica e função social). ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Leitura analítica: informações implícitas e explícitas. ■ Vozes verbais. ■ Variação linguística. ■ Tipos de discursos.
Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	■ Gêneros textuais (estrutura, característica e função social). ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade; ■ Leitura analítica: informações implícitas e explícitas. ■ Vozes verbais. ■ Tipos de discursos.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.	■ Gêneros textuais (estrutura, característica e função social). ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Leitura analítica: informações implícitas e explícitas. ■ Exposição de ideias e argumentação. ■ Vozes verbais. ■ Tipos de discursos.
Efeitos de sentido	Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Polissemia. ■ Denotação e conotação.
	Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Comparação Metáfora. ■ Leitura analítica: informações implícitas e explícitas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Polissemia.
Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.	■ Gêneros textuais. ■ Polissemia. ■ Denotação e conotação. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade e informatividade. ■ Textualidade e marcas linguísticas.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Organização do texto. ■ Hipertexto. ■ Variação linguística. ■ Pontuação.
Textualização,tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma - padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Classe de palavras: verbos. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Organização do texto (título ou manchete, lide, corpo do texto etc.). ■ Hipertexto. ■ Variação linguística. ■ Pontuação. ■ Normas gramaticais e ortográficas.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, fanclipe, *show*, saraus, *slams* etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior gravação dos vídeos.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficos. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Hipertexto. ■ Variação linguística.
Textualização de textos argumentativos e apreciativos	Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e as marcas linguísticas. ■ Hipertexto.
Produção e edição de textos publicitários	Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou *slogan* que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Hipertexto.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Planejamento e produção de entrevistas orais	Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Entonação. ■ Recursos discursivos e linguísticos.
Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Análise textual, temática e interpretativa. ■ Tipos de discurso.
Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Tipos de discurso. ■ Marcas linguísticas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade. ■ Vocativo. ■ Pontuação. ■ Texto e contexto.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição *on-line*, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Tipos de discurso. ■ Marcas linguísticas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade. ■ Vocativo. ■ Pontuação. ■ Texto e contexto.
Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificação.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Análise textual, temática e interpretativa. ■ Tipos de discurso.
Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos Morfossintaxe	Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.	■ Gêneros textuais elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Tipologia injuntiva. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Linguagem formal e informal. ■ Coerência e coesão. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Organização do texto. ■ Intencionalidade.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Curadoria de informação	Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Fontes de pesquisa. ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Informações implícitas e explícitas.
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Intencionalidade. ■ Tipos de discurso. ■ Tabulação dos dados. ■ Tratamento de informações. ■ Argumentação, persuasão, inferências e considerações finais. ■ Linguagem formal (oral e escrita).
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Pontuação. ■ Acentuação. ■ Ortografia. ■ Paráfrases, referências e citações.
Conversação espontânea	Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Tipos de discurso. ■ Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita. ■ Variação linguística. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão; argumentação e persuasão.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão. ■ Pontuação. ■ Entonação. ■ Ortografia.
Textualização Progressão temática	Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Pontuação.
Textualização	Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Hipertexto. ■ Pontuação.
Relação entre textos	Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade, intertextualidade. ■ Polissemia. ■ Polifonia.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
		■ Interpretação crítica e analítica, informações explícitas e implícitas. ■ Tipos de discurso. ■ Análise da língua oral e da língua escrita. ■ Pontuação e entonação. ■ Figuras de linguagem. ■ Linguagem verbal e não verbal.
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Tipos de discurso. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade.
Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Polissemia. ■ Denotação e conotação. ■ Signos e letras em textos verbais e não verbais (multimodais). ■ Elementos da narrativa.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Construção da textualidade Relação entre textos semântica	Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Tipos de narrador, foco narrativo. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intencionalidade e intertextualidade. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Tipos de discurso. ■ Variação linguística. ■ Pontuação e entonação. ■ Figuras de linguagem. ■ Denotação e conotação.
Construção da textualidade Relação entre textos Coesão	Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Elementos textuais (rima, entonação, versos, estrofação etc.). ■ Figuras de linguagem. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Pontuação.
Léxico/morfologia	Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Formação e estrutura de palavras. ■ Derivação e sufixação.

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 6º e 7º anos

6º e 7º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Coesão	Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intencionalidade. ■ Classe de palavras: pronomes, conjunções e preposições. ■ Pontuação.
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Sequências textuais	Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Figuras de linguagem. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Polissemia. ■ Pontuação.
Figuras de linguagem	Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Linguagem verbal e não verbal. ■ Variação linguística. ■ Preconceito linguístico. ■ Pontuação, sonoridade e entonação. ■ Argumentação, exposição e persuasão.
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif,* comentário, *charge* digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Polissemia. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Variação linguística. ■ Pontuação, sonoridade e entonação. ■ Figuras de linguagem. ■ Denotação e conotação. ■ Linguagem verbal e não verbal. ■ Argumentação, exposição e persuasão.
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de *blog* e de redes sociais, *charges*, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Variação linguísticas. ■ Preconceito linguístico. ■ Pontuação e entonação. ■ Argumentação, exposição e persuasão. ■ Estrangeirismos. ■ Neologismos.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Exposição e argumentação. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica.
Efeitos de sentido	Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Tipos de discurso. ■ Paráfrase. ■ Citação. ■ Polissemia. ■ Denotação e conotação. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica.
Efeitos de sentido	Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, efeitos de sentido.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Argumentação, exposição e persuasão. ■ Figuras de linguagem. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica.
Efeitos de sentido Exploração da multissemiose Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Polissemia. ■ Variação linguística. ■ Pontuação, sonoridade e entonação. ■ Figuras de linguagem. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Denotação e conotação. ■ Linguagem verbal e não-verbal.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Produção de textos Fono-ortografia Léxico-morfologia Elementos notacionais da escrita	Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Hipertexto. ■ Variação linguística. ■ Pontuação.
Estratégia de produção: textualização de textos informativos	Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Hipertexto. ■ Variação linguística.
Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos Coesão Semântica	Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Noções gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Exposição de ideias e argumentação.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, *banner, indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Ambiguidade. ■ Intertextualidade. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Exposição de ideias e argumentação.
Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Exposição de ideias e argumentação. ■ Ambiguidade. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Exposição de ideias e argumentação. ■ Pontuação. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade.
Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Exposição e argumentação. ■ Vocabulário.
Estilo	Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Turnos da fala. ■ Tipos de discurso. ■ Exposição e argumentação. ■ Vocabulário.
Modalização	Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Classes de palavras: adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais. ■ Estruturas gramaticais. ■ Período composto. ■ Orações subordinadas. ■ Exposição e argumentação.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Debate e simulações de textos. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Reflexão sobre a linguagem empregada nestes textos. ■ Elementos gramaticais e linguísticos. ■ Interpretação crítica e analítica.
Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no munícipio ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Debate e simulações de textos. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Reflexão sobre a linguagem empregada nestes textos. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita. ■ Pontuação e entonação. ■ Ambiguidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Exposição e argumentação. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Pontuação. ■ Marcas linguísticas. ■ Análise gramatical e ortográfica. ■ Interpretação crítica e analítica.
Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Debate e simulações de textos. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Reflexão sobre a linguagem empregada nos textos. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Tipos de discurso.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ (Re)produção, debate e simulações dos textos. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Reflexão sobre a linguagem empregada nos textos. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Tipos de discurso.
Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplica Produção/Proposta	Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou a comunidade escolar.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Exposição e argumentação. ■ Pontuação. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade. ■ Recursos discursivos e linguísticos.
Movimentos argumentativos e força dos argumentos	Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Turnos da fala. ■ Tipos de discurso. ■ Exposição e argumentação. ■ Vocabulário.
Curadoria de informação	Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Pontuação, sonoridade e entonação. ■ Exposição de ideias e argumentação.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Variação linguística	Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade.
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Léxico/morfologia	Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Normas gramaticais e ortográficas. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade.
Conversação espontânea	Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica. ■ Tipos de discurso. ■ Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita. ■ Variação linguística. ■ Pontuação e entonação. ■ Argumentação e persuasão. ■ Intervenção no texto, enfoque textual e inferências.
Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, aceitabilidade, situacionalidade, intencionalidade. ■ Pontuação. ■ Ortografia. ■ Exposição de ideias e argumentação.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Textualização Progressão temática	Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Coesão referencial. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Paráfrase. ■ Anáfora. ■ Catáfora. ■ Classes de palavras: pronome. ■ Pontuação.
Textualização Coesão	Analisar a estrutura de hipertexto e *hiperlinks* em textos de divulgação científica que circulam na *Web* e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de *links*.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Fatores de textualidade: coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Hipertexto. ■ Pontuação.
Modalização	Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Modalização. ■ Classes de palavra: conjunção. ■ Exposição e argumentação.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Relação entre textos	Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Elementos da narração. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intencionalidade. ■ Tipos de discurso. ■ Análise de aspectos da língua oral e da língua escrita. ■ Pontuação e entonação. ■ Figuras de linguagem. ■ Denotação e conotação. ■ Linguagem verbal e não verbal. ■ Informações explícitas e implícitas.
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Informações implícitas e explícitas. ■ Pontuação, sonoridade e entonação. ■ Variação linguística. ■ Tipos de discurso. ■ Fatores de textualidade - coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade. ■ Interpretação crítica e analítica.
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Polissemia. ■ Denotação e conotação. ■ Linguagem verbal e não verbal. ■ Textualidade e marcas linguísticas.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Portuguesa – 8º e 9º anos

8º e 9º ANOS		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Construção da textualidade Morfossintaxe	Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Figuras de linguagem. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Polissemia. ■ Polifonia. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Pontuação. ■ Denotação e conotação.
Relação entre textos Semântica	Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Figuras de linguagem. ■ Textualidade e marcas linguísticas. ■ Polifonia. ■ Elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos). ■ Pontuação, sonoridade e entonação. ■ Denotação e conotação.
Figuras de linguagem	Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	■ Gêneros textuais: elementos, estrutura, suporte e função social. ■ Linguagem formal e informal. ■ Figuras de linguagem. ■ Denotação e conotação.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

4.2 ARTE

Consultores
Mônica Zewe Uriarte
Silvia Sell Duarte Pillotto

Redatores
Adriana Pacheco Bombazaro
Alexandre Gandolfi Neto

Grupo de Trabalho
Ana Cristina da Silva
Ana Maria Pereira de Oliveira
André Luiz Corrêa de Brito
Andréa dos Santos Corrêa
Andreia Fernandes Nunes Stein
Clara Ariele Schley
Claudia Mara de Souza Oliveira
Cleonir Teresinha do N. Nunes
Cristiane Kreisch
Diones Benetti
Elisangela Adriane Pohl Tomko
Gislene dos Santos Sala
Larizza Bergui de Andrade
Marileni Fatima da Silva
Melânia Zulian Fiorentin
Mary Lucia Orso
Raquel Terezinha Todeschini
Roseleide Borghezan da Silva
Sandra Devegili

4.2.1 Texto introdutório

O menino era ligado em Despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos [...].
(BARROS, 1999, n.p.).

A Arte é um artefato da cultura humana e das relações que o sujeito estabelece com o contexto, com os outros sujeitos e com ele mesmo. A educação em Arte está, pois, ligada à história das culturas da humanidade, que seguiu um padrão hegemônico até as transformações advindas com os pressupostos da modernidade. Esse movimento trouxe experiências significativas para o ensino da Arte, de modo a ampliar as possibilidades de ensinar e de aprender.

A Arte no currículo da Educação Básica é imprescindível, uma vez que algumas habilidades são próprias dessa área, tais como: a produção artística, a fruição e o conhecimento sensível, que agrega os elementos da percepção, da imaginação, da criação, da intuição e da emoção.

Vale ressaltar que a legitimidade da Arte como disciplina curricular teve um percurso iniciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com a nomenclatura de Educação Artística, entendida, naquele momento, apenas como "atividade educativa". Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é que a Arte passa a ser considerada obrigatória na Educação Básica, como esclarece o seu Art. 26, §2: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, em diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, n.p.). É importante destacar que a mesma Lei, no Art. 26, sofreu modificações em 2016, quando esclarece que o ensino e a aprendizagem de Arte nos currículos das escolas passam a incluir artes visuais, dança, música e teatro. A partir da Lei Nº 9.394/1996 e suas alterações, houve movimentos no sentido de ampliar os cursos de formação docente nessas linguagens, evitando equívocos, como a exigência da polivalência no âmbito escolar, impossibilitando, por vezes, a garantia das manifestações para reconhecimento e legitimidade das linguagens artísticas específicas.

A formação artística e estética do estudante perpassa pela experiência visual, espacial e tátil, pelo movimento corporal, pela expressão corporal no tempo e no espaço e pela manipulação e criação de sons, a partir de um olhar crítico. Dessa forma, justifica-se a importância dessas linguagens, pois estas, embora tenham suas especificidades, dialogam de forma articulada. Nessa perspectiva, a relação da cultura e suas diversidades, como as questões étnico-raciais, educação ambiental, tecnologia, entre outras, fortalece a visão integrada de mundo (FREIRE, 1987).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera esse posicionamento, especialmente quando propõe

> [...] que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 194, grifo do autor).

As dimensões conceituais do ensino e aprendizagem da Arte na BNCC (2017) - criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – demandam discussões no âmbito da formação inicial e continuada para que, de fato, sejam tratadas como linhas permeáveis, no sentido de contemplar questões críticas, éticas, estéticas, políticas e culturais, em diálogo com as propostas já existentes em Santa Catarina. A dimensão da criação concentra-se em uma atitude investigativa, conferindo materialidade estética às ideias inventivas dos estudantes. Nesse interim, trata das inquietações, dos conflitos e da tomada de decisões nas práticas artísticas, estéticas e culturais, tanto do estudante aprendiz, individualmente ou em seu coletivo, quanto do professor (BRASIL, 2017).

A dimensão crítica na BNCC (2017) indica a necessidade das relações entre as experiências dos estudantes com as manifestações artísticas e culturais, provocando-lhe um estranhamento do mundo, o que o impulsiona a apropriar-se de novas compreensões do território em que está inserido. Pela investigação é possível articular a crítica a uma ação e um pensamento propositivo, articulando o ensinar e o aprender em Arte em seus aspectos: políticos, históricos, filosóficos e sociais. A dimensão estesia trata da experiência sensível dos estudantes no que diz respeito ao espaço/tempo, relacionados ao som, à imagem, ao corpo, bem como as suas materialidades. Possibilita ao estudante o conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, tornando o corpo protagonista da experiência. A expressão, manifestada de forma individual e/ou coletiva, atravessa a experiência artístico/estética a partir das linguagens da Arte.

Quando o estudante constrói uma relação de prazer, de estranhamento e de reflexão com o objeto/espaço/obra observado, ativa suas sensibilidades, levando-o a fazer conexões com épocas, pessoas e lugares, afetando-o singularmente e ao seu entorno. A essa experiência, a BNCC (2017) chama de “fruição”.

A BNCC apresenta 9 competências específicas para o componente Arte, entendida aqui como direitos de aprendizagem.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

No processo de ensino e de aprendizagem em Arte, o professor tem um papel relevante, especialmente no diálogo com os estudantes, oportunizando espaços para que ele tenha a sua autoria valorizada em todos os seus percursos imagéticos e criativos.

Vale destacar que este documento teve a participação de representantes de escolas municipais, estaduais e particulares, resultando na troca de conhecimentos, de experiências e de práticas educativas. É com essa responsabilidade, de uma educação voltada à formação integral do estudante como ser social, educacional e sensível, que nos empenhamos com essas parcerias a trilhar por percursos de linhas permeáveis, destacando poéticas pessoais, coletivas e, sobretudo, colaborativas.

4.2.2 Metodologia

Todo o currículo agrega escolhas epistemológicas e metodológicas coerentes com o que se pensa sobre os sujeitos, seu entorno e as relações construídas. Dessa forma, o Currículo do Território Catarinense foi tecido levando em conta a Base Nacional Comum Curricular, aprovada e legitimada em dezembro de 2017. Contudo, vale ressaltar que o Estado de Santa Catarina tem um percurso histórico e cultural nos seus currículos, que necessita da compreensão, do respeito e das (re)significações nos percursos que vão se modificando e alinhando ao longo do tempo.

Destacamos que a metodologia se constitui em uma importante etapa do currículo, o qual está em constante diálogo com os processos de ensino e de aprendizagem em Arte, pois sinaliza alguns caminhos necessários para as práticas educativas. Neste documento, o componente curricular Arte possui Unidades Temáticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, entendendo-as não apenas como temas, mas, sobretudo, como linguagem, expressão e conhecimento. Além disso, este documento inclui a Unidade Temática "Artes Integradas", que explora as relações e as articulações entre as linguagens, as demais áreas de conhecimento e suas práticas (BRASIL, 2017). O Quadro 1 a seguir apresenta a Arte no currículo do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), organizando-a em blocos de habilidades e conteúdos, com ênfase em alguns aspectos.

Quadro 1 - Arte no currículo do Ensino Fundamental

PERCURSOS FORMATIVOS EM ARTE		
Blocos	**Turmas/Anos**	**Ênfase**
Bloco 1	1º e 2º	Alfabetização em Arte
Bloco 2	3º, 4º e 5º	Arte e cultura local, regional e catarinense
Bloco 3	6º e 7º	Arte e cultura nacional e internacional
Bloco 4	8º e 9º	Arte contemporânea

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC (BRASIL, 2017).

A escolha por blocos justifica-se, uma vez que compreendemos que as atividades cognitivas, sensíveis e culturais dos estudantes se constituem e se ampliam ancorados nas experiências e nas culturas, permeando seu cotidiano. Por conta disso, a ênfase dada para cada um dos blocos fundamentou-se, principalmente, por considerar as trajetórias dos estudantes, respeitar suas singularidades e promover o trabalho colaborativo.

Os quadros apresentados no Apêndice A são compostos pelos seguintes elementos: "Unidades temáticas", "Objetos de conhecimento", "Habilidades e conteúdos". A Unidade temática é composta por um arranjo dos objetos de conhecimentos no percurso do

Ensino Fundamental, adequados às linguagens da Arte. No que se refere aos objetos do conhecimento em Arte, destacam-se: Contextos e práticas; Elementos da linguagem; Matrizes estéticas e culturais (em Artes Visuais); Materialidades (em Artes Visuais e Música); Processos de criação; Sistemas de linguagem; Notação e registro musical (em Música). As habilidades dizem respeito às aprendizagens essenciais que oportunizem aos estudantes do Ensino Fundamental a formação integral. Já os conteúdos destacam conceitos e práticas em diálogo com as habilidades e o objeto de conhecimento, que partem das seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Nos quadros do Apêndice A, nas colunas que apresentam os conteúdos, alguns itens encontram-se sublinhados para destaque, em cada bloco, de modo a respeitar o processo do percurso dos estudantes e considerar que as habilidades do componente Arte estão organizadas em anos iniciais e finais. Entretanto, o professor tem a possibilidade de desenvolver todos os itens ou ampliá-los, visto que estes podem se aproximar mais da sua realidade e dos contextos culturais locais.

No desenvolvimento metodológico do componente Arte, sugere-se o trabalho por projetos, a partir de linhas permeáveis que se conectam entre as linguagens e as Artes Integradas, dando ênfase às culturas locais, regionais e do Estado, nas seguintes modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação Especial.

Outra questão a ser considerada sobre o processo metodológico diz respeito também às identidades dos espaços. Para o componente Arte, é fundamental demarcar no ambiente escolar o seu lugar, o que possibilita ao professor e aos estudantes experiências com suportes, materiais, instrumentos e variados espaços, de forma a nutrir seus processos de criação e de reflexão estética e possibilitar suas produções pessoais, coletivas e colaborativas.

É fundamental, também, um espaço considerável para as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem em Arte, visto que o contexto atual é permeado pelo universo digital, o que possibilita uma outra forma de aprender e de ampliar o conhecimento com olhares e outras percepções.

Embora as linguagens tenham suas especificidades, no contexto contemporâneo, isoladamente elas perdem o sentido plural. É importante que aconteçam atravessamentos entre as linguagens da Arte, de modo a garantir linhas permeáveis, que perpassam pela pesquisa, pelo conhecimento e por novas descobertas e invenções.

Para a apropriação desta proposta, é necessário pensar-se no percurso do estu-

dante desde a Educação Infantil até o Ensino Médio da Educação Básica, com o intuito de evidenciar um sujeito autônomo, crítico, ético, autoral, sensível, criativo, que trabalhe coletiva e colaborativamente. Nesse processo, espera-se que o professor construa uma postura ética, estética, investigativa, criativa e, principalmente, que esteja aberto a novas ideias e percepções de ser e de mundo.

4.2.3 Processos de ensinar e aprender na disciplina de Arte

A avaliação nos processos de aprendizagem em Arte requer conhecimento, experiência, critérios coerentes e clareza para quem avalia e é avaliado. Nesse documento, a avaliação é entendida como um processo formativo, com o envolvimento da comunidade escolar, em que o papel do professor é o de ensinar e aprender, mantendo sempre a postura de pesquisador.

Sobre a questão avaliativa, pauta-se na legislação - a Lei Nº 9.394/1996, no Art. 24, inciso V, o qual indica que a avaliação precisa ser "[...] contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL,1996, n.p.). Nessa perspectiva, a avaliação envolve as questões teóricas e metodológicas, enfatizando a experiência estética, as relações de afeto, a poética pessoal e a produção de conhecimento cooperativa.

Hernández (2000), na mesma linha de pensamento, compreende a avaliação como um conjunto de ações que agrega uma gama diversificada de fazeres, de instrumentos e de critérios avaliativos. No entanto, é importante ter-se em mente que a Arte no Ensino Fundamental é a experiência com o sensível de cada humano. Assim sendo, como afirma Gonçalves (2010, p. 164), é preciso refletir se "[...] aquilo que se está propondo propicia uma aproximação do sujeito ao humano e à ampliação criativa e crítica de suas possibilidades de [se] expressar".

Entende-se ser de suma importância refletir sobre a avaliação em Arte neste documento, por tratar-se de um processo que auxilia tanto o professor que pesquisa e ensina, quanto o estudante, sujeito central desse processo. Dessa forma, de posse dessas informações, o professor pode planejar com propriedade suas propostas pedagógicas; afinal, como afirma Mödinger *et al*. (2012), a avaliação é uma das âncoras dos processos de ensinar e de aprender e tem como premissa

> [...] acompanhar, questionar, instigar e principalmente provocar mudanças. É retomar o que foi feito desde o primeiro momento e gestar novo planejamento com base na observação sistemática e no registro consciente, nos acertos e desacertos, costurando um processo no outro de forma dialética. Uma avaliação é sempre o embrião da próxima ação pedagógica. (MÖDINGER *et al*., 2012, p. 149).

Na perspectiva formativa, vale salientar alguns instrumentos de avaliação, a saber: documentos (anotações pessoais e trabalhos pontuais), seminários, trabalhos individuais e coletivos, exposições, portfólio, concertos musicais, criação de partituras, *performances*, protocolos, apresentações teatrais e de dança e exercícios poéticos (sonoros, corporais e visuais), autoavaliação, dentre outros.

A autoavaliação, do ponto de vista do estudante, contribui para que este perceba seus percursos de aprendizagem, com o objetivo de identificar avanços e dificuldades a serem suprimidas no diálogo com o professor e demais estudantes. Para o professor, esse instrumento sinaliza e pode (re)significar suas práticas pedagógicas. Para Álvarez Méndez (2002, p. 87-88), "[...] quem ensina precisa continuar aprendendo *com* e *sobre* sua prática de ensino. Quem aprende precisa continuar aprendendo constantemente [...]", de modo a perceber as potencialidades dos estudantes e mobilizá-los para buscar e elaborar novos conhecimentos, saberes e experiências em/com Arte.

Outro instrumento que merece destaque é a construção de portfólios, pois eles apresentam evidências dos processos de aprendizagem do estudante e de ensino do professor. É imprescindível que o estudante identifique "[...] o que sabe e o que não sabe, capaz de realizar escolhas, respeitado no seu julgamento que é parte do processo e, mais importante, sendo visto na sua singularidade" (OLIVEIRA; ELLIOT, 2012, p.34). No portfólio, é preciso garantir a autoria e a autonomia do estudante, que pode atravessar e/ou articular as linguagens, suas experiências na escola e fora dela, bem como suas investigações e descobertas.

Assim como os processos de ensinar e aprender estão balizados também nos processos avaliativos com a escolha de seus instrumentos, os critérios têm a mesma relevância. Nesse sentido, o diálogo entre professor e estudantes, para delinear claramente instrumentos e critérios, fará toda a diferença, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos sensíveis. Para Mödinger *et al*. (2012), os critérios avaliativos precisam estar em consonância com aspectos essenciais, os quais devem ser levados em consideração nos processos de aprendizagem em Arte, como:

> O comprometimento do [estudante] com as discussões e tarefas designadas; A participação efetiva em todo o processo que ocorre em sala de aula; A disponibilidade para pesquisar, investigar e compartilhar conhecimentos e experiências; A autonomia para expor ideias e inter-relacionar conceitos, conteúdos e produções artísticas; O cumprimento de prazos estipulados para a entrega ou apresentação de trabalhos; O respeito mútuo às manifestações dos colegas. (MÖDINGER *et al*., 2012, p. 143).

É importante lembrar que esse documento prima por uma avaliação democrática, pois entende-se que o professor de Arte poderá ser um agente mobilizador de ação, de reflexão, de afetos e de diálogos com a vida.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer:** examinar para excluir. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

BARROS, M. de. **O menino que carregava água na peneira.** *In:* _____. **Exercícios de ser criança.** São Paulo: Salamandra, 1999.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União**:** seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, T. F. Avaliação em arte. *In*: GONÇALVES, T. F.; DIAS, A. R. (orgs.). **Entre linhas, formas e cores:** Arte na escola. Campinas: Papirus, 2010. p. 133-140.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Tradução Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MÖDINGER, C. R. *et al*. **Artes visuais, dança, música e teatro:** práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

OLIVEIRA, D. L.; ELLIOT, L. G. **O Portfólio como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem.** Revista Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 28-55, jan./abr. 2012.

SUGESTÕES DE LEITURAS

AMARAL, A. M. **Teatro de Formas Animadas:** Máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991. v. 2.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **200 Exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

_____. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 159, p. 1, 19 ago. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo, SP: Peirópolis, 2003.

CANDAU, J. **Memória e identidade.** Tradução Maria Letícia Ferreira. 1. ed. 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, S. R. V. da *et al*. (orgs.) **As artes no universo infantil.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FERREIRA, C. O.; BOFF, C. E. **Autoavaliação:** um caminho responsável nesse andar formativo. *In*: PILLOTTO, S. S. D.; ALVES, M. P. C. (orgs.). Avaliação em educação**:** questões, tendências e modelos. Joinville: Univille, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IACUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos.** Histórias indígenas do Brasil contada por um índio. São Paulo: Petrópolis, 1998.

KATER, C. (org.). **Eraumavez... umapessoaqueouviamuitobem.** São Paulo: Musa, 2011.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** 5. ed. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução Anna Maria Barros de Vercchi e Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, V. dos S.; ALONSO, L. G.; ANDRADE, A. F. de. **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Autor e editor, 2006.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino da arte:** poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATEIRO, T.; ILARI, B. S. **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

MEIRA, M. R.; PILLOTO, S. S. D. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagogia. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOURA, I. C.; BOSCARDIN, M. T. T.; ZAGONEL, B. **Musicalizando crianças:** teoria e prática da Educação Musical. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MUNDURUKU, D. **Contos indígenas.** São Paulo: Global, 2004.

PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. (orgs.). **Arte/Educação:** ensinar e aprender no ensino básico. Joinville, SC: Univille, 2014.

PILLOTTO, S. S. D.; VOIGT, J. M. R. **Políticas de avaliação na educação básica e seus desdobramentos na disciplina de Arte.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 757-774, set./dez. 2016.

REVERBEL, O. G. **Jogos teatrais na escola:** atividades globais de expressão. São Paulo, SP: Scipione, 1996.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis: IOESC, 2014.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante.** Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2012.

_____. **Educação Sonora:** 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SISTO, C. **Mãe África:** Mitos Lendas, fábulas e contos. São Paulo: Paulus, 2007.

SOUZA, J.; BOZZETTO, A. **Aprender e ensinar música no cotidiano.** 2. ed. rev. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente.** Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VIANA, D. C. *et al*. **Atravessamentos dançantes na infância:** experiências corporais, sonoras e visuais. Curitiba: Appris, 2017. (Coleção: Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

APÊNDICE A - Arte no Ensino Fundamental: unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e contéudos

Quadro 2 – Componentes curriculares de Artes Visuais: 1º e 2º anos

ARTES VISUAIS - ANOS INICIAIS – 1º e 2º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Matrizes estéticas e cultura** **Materialidade** **Processo de criação**	Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais. Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. Experimentar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais.	Alfabetização visual – as crianças por meio de jogos e brincadeiras estarão em processo de alfabetização visual. Para esse processo, é fundamental trazer os elementos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.), destacando leituras de imagem e a experimentação com materiais, suportes, espaços, objetos. Para esse processo, são fundamentais as leituras de imagens (obras de arte, propaganda, vídeo, animação, livros etc.) sempre de forma lúdica. Outro aspecto importante é a mobilização para a investigação e experimentação das crianças, provocando a imaginação e a criação. Importante prever nesse bloco a experiência com o fazer artístico e o contato das crianças com o desenho, a pintura, a colagem, os quadrinhos, a dobradura, a escultura, a modelagem, a instalação, o vídeo, a fotografia etc. Vale destacar a importância do contato das crianças com espaços e protagonistas da arte/ cultura: museus, galerias, instituições culturais, artistas, artesãos, curadores etc. Além disso, é relevante que a escola seja pensada em espaços de interação arte-cultura: exposições, mostras, feiras, festivais etc. Vale ressaltar que uma conversa após as ações artísticas é fundamental para o processo de socialização, de interação, de construção de saberes, de experiências, de identidades e de valorização da diversidade.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 – Componentes curriculares de Artes Visuais: 3º ao 5º ano

ARTES VISUAIS - ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Matrizes estéticas e cultura** **Materialidade** **Processo de criação**	Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.). Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. Experimentar diferentes formas de expressão artística, fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais.	Para esse bloco, será dada ênfase às questões da Arte Cultura nos contextos locais, regionais e estadual, levando em conta as relações com a arte brasileira e estrangeira (indígena, africano, oriental e ocidental). Destaque para os elementos visuais (formas geométricas, texturas gráficas e naturais), articulados aos processos de leitura, com a exploração de espaços naturais e objetos. Para esse processo, são fundamentais as leituras de imagens de obras de arte locais, regionais e estadual, com o objetivo de também investigar culturas que atravessam o objeto lido. Nos processos de investigação, leitura e fazer artístico, provocar a experimentação com: desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, arte urbana, lambe-lambe, serigrafia etc. Para esse bloco, o professor possibilitará a expedição em espaços de Arte e Cultura: exposições, mostras, feiras, festivais, ateliês de artistas, cinema, feiras de artesanato etc. As crianças, por meio da investigação, da experimentação, das expedições culturais, dos processos de fazer artístico ampliam seus processos de percepção e de criação.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 – Componentes curriculares de Artes Visuais: 6º e 7º anos

ARTES VISUAIS - ANOS FINAIS - 6º e 7º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Materialidade** **Processo de criação** **Sistemas de linguagem**	Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas. Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais. Analisar os elementos constitutivos das artes visuais. Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística. Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas produções visuais. Diferenciar as categorias artísticas.	Pesquisa em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Análise sobre a Semana de Arte Moderna no Brasil e suas relações com os movimentos: do impressionismo, expressionismo, surrealista, cubista, abstracionista, etc., tanto no Brasil quanto internacional. Os elementos visuais podem ser evidenciados nesses processos: ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, volume, espessura, movimento, bidimensional, tridimensional, planos, perspectiva, etc., na apreciação e na produção de diferentes movimentos. Desenvolvimento dos aspectos perceptivos e de criação: por meio do cinema, animações, vídeos etc.), artes gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), audiovisuais, cenográficas, coreográficas, musicais, na ambientação de *performances*, instalações, etc. Conhecimento e diferenciações entre categorias, como: artesão, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, com o objetivo de estabelecer relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 5 – Componentes curriculares de Artes Visuais: 8º e 9º anos

ARTES VISUAIS – ANOS FINAIS- 8º e 9º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Materialidade** **Processo de criação** **Sistemas de linguagem**	Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas. Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais Analisar os elementos constitutivos das artes visuais na apreciação de diferentes produções artísticas. Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística. Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. Diferenciar as categorias artísticas.	Esse bloco permeia os demais, iniciando com a arte contemporânea local, regional, estadual, brasileira e internacional, alinhados com os elementos visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento, etc.), tanto em processos de leitura como na produção artística. Pesquisa, apreciação e análise de obras de artistas brasileiros e estrangeiros: de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico/visuais, com o intuito de cultivar a percepção, o imaginário e a emoção na capacidade de simbolizar, bem como o repertório imagético. Destaca-se a experiência com desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, cerâmica, tecelagem, vídeo, fotografia, performance, etc. Produção artística de: cinema, animações, vídeos, arte digital, gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. Análise das diferentes categorias artísticas e seus protagonistas: produtor cultural, curador, crítico, teórico da arte, *marchand*, *designer*, entre outras, de forma a estabelecer relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 6 – Componentes curriculares de Dança: 1º e 2º anos

DANÇA - ANOS INICIAIS – 1º e 2º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos. Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. Experimentar diferentes formas de orientação no espaço. Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola.	A presença da dança e de suas manifestações cultiva a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, a partir de festas populares, danças folclóricas, circular, cirandas, etc., locais e regionais. Corpo e movimento na dança: conhecimento corporal – de si e do outro: isolado e conjunto (dedos, mãos, pés, quadris, etc.) de forma lúdica. Espaço e corpo: deslocamentos, planos, direções, caminhos etc., e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. Roda de conversa como fonte para a construção de vocabulários e de repertórios próprios das crianças. Improvisação de movimentos dançantes, dinâmicos e expressivos: dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança (posicionamentos, tempo e marcação rítmica), de forma a respeitar o corpo e o ritmo da criança e suas diversidades culturais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 7 – Componentes curriculares de Dança: 3º ao 5º ano

DANÇA - ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos. Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. Experimentar diferentes formas de orientação no espaço na construção do movimento dançado. Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas.	História da dança: urbana/campo, local, regional (quilombola), brasileira, internacional, popular, de modo a ressaltar as culturas dos diferentes tempos, espaços e povos. Elaboração de processos de criação em dança: cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, por meio do ritmo de movimentos (lento, moderado e rápido), orientação espacial (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.). Integração entre o corpo, o movimento e o espaço na dança: aceleração, salto, queda, rotação, eixo e esforço (deslizar, flutuar, pressionar, cortar, tocar, golpear), eixo (lateralidade, seguimento). Criação de movimentos no espaço: considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de danças (posicionamentos, tempo e marcação rítmica), respeitando o corpo e o ritmo da criança e suas diversidades culturais. Criação e improvisação de movimentos dançantes, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento: com base nos códigos de dança (posicionamentos, tempo e marcação rítmica), respeitando as diversidades culturais. Roda de conversa sobre a percepção das crianças com relação à criação artística na dança.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 8 – Componentes curriculares de Dança: 6º e 7º anos

DANÇA – ANOS INICIAIS – 6º e 7º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão. Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. Experimentar e analisar os fatores de movimento na dança. Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação. Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais. Analisar e experimentar diferentes elementos e espaços para composição cênica e apresentação coreográfica. Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos.	Pesquisa em obras de artistas e companhias de dança brasileiras e internacionais de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. Pesquisa, análise, representação e encenação da dança: reconhecer e apreciar composições de dança de artistas e de grupos nacionais e internacionais de diferentes épocas e estilos: urbana (*hip-hop, break, street dance, funk*...) etc. Investigação e experimentação: movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios da dança. Análise e experimentação na dança: tempo, peso, fluência e espaço, como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. Investigação e práticas de dança: brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de diferentes matrizes estéticas e apresentação coreográfica. Elementos da composição cênica: figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc., e espaços convencionais e não convencionais. A dança na escola: experiências pessoais e coletivas, na escola e em outros espaços urbanos e institucionais, problematizando estereótipos referentes a corpo, movimento e espaço. A promoção de debates e rodas de conversa: com a revelação das narrativas singulares dos espectadores em contato com a dança são importantes para identificar o papel criativo de todos os sujeitos participantes do acontecimento.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 9 – Componentes curriculares de Dança: 8º e 9º anos

DANÇA – ANOS INICIAIS – 8º e 9º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança. Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. Experimentar e analisar os fatores de movimento. Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação. Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo. Analisar e experimentar diferentes elementos e espaços para composição cênica e apresentação coreográfica. Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.	História da dança: urbana/campo, local, regional (africana), brasileira, internacional, popular, ressaltando a cultura dos diferentes tempos, espaços e povos. Pesquisa e análise de formas expressivas: reconhecimento e apreciação de composições de dança de artistas e grupos brasileiros e internacionais de diferentes épocas. Elementos construtivos do movimento: abordando criticamente o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. Experimentação e análise dos fatores de movimento: tempo, peso, fluência e espaço como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. Investigação, experimentação, improvisação e criação: movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. Análise e experimentação da composição cênica: figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc., e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. A dança na escola: experiências pessoas e coletivas em dança em espaços formais (escola) e não formais de educação, arte e cultura. A promoção de debates e rodas de conversa: com a revelação das narrativas singulares dos espectadores em contato com a criação em dança são importantes para identificar o papel criativo de todos os sujeitos participantes do acontecimento.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 10 – Componentes curriculares de Música: 1º e 2º anos

MÚSICA - ANOS INICIAIS – 1º e 2º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas	Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.	Formas (binária, ternária, A B A) e gêneros de expressão musical (popular, erudita, folclórica, étnica, regional, catarinense e música infantil).
Elementos da linguagem	Perceber e explorar os elementos constitutivos da música.	Elementos constitutivos do Som (altura, duração, intensidade e timbre) e elementos constitutivos da Música (andamento, melodia e ritmo).
Materialidades	Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos cotidianos, de forma a reconhecer os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.	Fontes Sonoras Convencionais (instrumentos musicais) e Não Convencionais (objetos sonoros e uso do corpo).
Notação e registro musical	Explorar diferentes formas de registro musical não convencional bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.	Formas de Registro Musical Convencional (partituras) e Não Convencional (grafia do som por meio de linhas ascendentes e descendentes, curtas e longas) e gravação.
Processos de criação	Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, de modo individual, coletivo e colaborativo.	Composição, improvisação e sonorização de histórias.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 11 – Componentes curriculares de Música: 3º ao 5º ano

MÚSICA - ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas	Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, para reconhecer e analisar os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.	Formas (binária, ternária, A B A) e gêneros de expressão musical (popular, erudita, contemporânea, sacra, folclórica, estadual, étnica: africana, quilombola, indígena, regional, entre outras.
Elementos da linguagem	Perceber e explorar os elementos constitutivos da música, por meio de composição/criação, execução e apreciação musical.	Composição: (criação de sons organizados e seu registro). Execução: (tocar música por meio de instrumentos musicais convencionais e não convencionais, e da voz). Apreciação: (ouvir música atentamente procurando distinguir as características sonoras).
Materialidades	Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo, na natureza e em objetos cotidianos, de modo a reconhecer os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.	Fontes sonoras convencionais (instrumentos musicais) e não convencionais (sons do corpo, de utensílios e tecnologia).
Notação e registro musical	Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.	Formas de Registro Musical Convencional (partituras) e Não Convencional (grafia do som por meio de linhas ascendentes e descendentes e gravação).
Processos de criação	Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, por meio de vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.	Composição, improvisação e sonorização de histórias.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 12 – Componentes curriculares de Música: 6º e 7º anos

MÚSICA - ANOS FINAIS – 6º e 7º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas	Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.	Música em seus aspectos históricos, sociais e culturais. Diferentes modalidades e funções da música. Uso da música nas diferentes mídias. Espaços destinados à circulação e divulgação da música.
Elementos da linguagem	Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. Explorar e analisar elementos constitutivos da música.	Estilos musicais variados: música étnica, quilombola, africana, indígena, entre outros. Altura, intensidade, duração, andamento, timbre, melodia, ritmo, etc.). Música computacional, games e plataformas digitais. Técnicas variadas para execução e composição de paródias, entre outras. Sonorização de poesias com sentido rítmico e melódico.
Materialidades	Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/ criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Trilhas sonoras e arranjos musicais. Instrumentos acústicos, eletrônicos, não convencionais.
Notação e registro musical	Explorar e identificar diferentes formas de registro musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos de registro contemporâneo. Técnicas de gravação.
Processos de criação	Explorar e criar improvisações, composições, convencionais ou não convencionais, com o intuito de expressar ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Criação, improvisação e arranjo, com o uso de vozes, sons corporais, instrumentos acústicos ou eletrônicos.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 13 – Componentes curriculares de Música: 8º e 9º anos

MÚSICA - ANOS FINAIS – 8º e 9º ano		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas	Analisar criticamente usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical. Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.	Produção musical: instrumental, vocal, mista e improvisação. Profissionais da música: quem são e o que fazem. Músicos catarinenses. Programação de diferentes meios de circulação da música. Música no contexto artístico. Gêneros musicais. Músicos e Grupos musicais de destaque em diferentes gêneros.
Elementos da linguagem	Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. Explorar e analisar elementos constitutivos da música, por meio de recursos tecnológicos.	Estilos musicais variados: *Pop*, *Rock*, Samba, Sertanejo, Regional, *Techno Pop*, entre outros. Jogos musicais, práticas composicionais, programas e aplicativos de música.
Materialidades	Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/ criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.	Trilhas sonoras e arranjos musicais.
Notação e registro musical	Explorar e identificar diferentes formas de registro musical, bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.	Notação musical tradicional, partituras, com o uso de procedimentos de registro contemporâneo e gravações.
Processos de criação	Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, de forma a expressar ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.	Criação de *Jingle* e trilha sonora.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 14 – Componentes curriculares de Teatro: 1º e 2º anos

TEATRO - ANOS INICIAIS – 1º e 2º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos. Descobrir teatralidades na vida cotidiana, de forma a identificar elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro. Exercitar a imitação e o faz de conta no teatro. Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral e discutir estereótipos.	Iniciação teatral – as crianças por meio de jogos e brincadeiras iniciam a aprendizagem da linguagem teatral. Para esse bloco, será dada ênfase às questões da Arte/Cultura nos contextos locais, regionais e estadual, levando em conta as relações com a arte nacional e internacional (indígena, africana, oriental e ocidental). Nesse processo, é fundamental trazer a recepção teatral por meio de processos lúdicos: aprender a ver e a ouvir histórias reais e ficcionais, cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório. Outro aspecto importante é a observação, a identificação e a experimentação de expressões e de corporeidades cotidianas para construir e ampliar o repertório: expressão corporal, facial, gestos, entonação de voz etc. É desejável também a introdução de forma lúdica do conhecimento prático dos elementos teatrais: espaço, personagem, ação (onde, quem, o quê), explorar desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais locais, regionais e estadual. Este momento da aprendizagem destaca a imitação e o faz de conta com a utilização de técnicas diversas (jogos dramáticos, teatro de sombras, teatro de objetos, dedoches, fantoches, etc.), de modo a ressignificar objetos e fatos e experimentar-se no lugar do outro ao compor e encenar acontecimentos cênicos por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. Vale ressaltar que conversas coletivas a partir dos processos artísticos desenvolvidos são importantes para a construção de saberes individuais e coletivos sobre a linguagem do Teatro.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 15 – Componentes curriculares de Teatro: 3º ao 5º ano

TEATRO - ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos. Descobrir teatralidades na vida cotidiana. Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais. Exercitar a imitação e o faz de conta, de forma a ressignificar objetos e fatos e experimentar-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral e discutir estereótipos.	Para esse bloco será dada ênfase às questões da Arte/ Cultura nos contextos locais, regionais e estadual, levando em conta as relações com a arte nacional e internacional (indígena, africana, oriental e ocidental). Nesse processo, é fundamental aprofundar a apreciação teatral por meio de processos lúdicos e intencionais: aprender a ver e a ouvir histórias reais, ficcionais e dramatizadas, cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório. Outro aspecto importante é aprofundar a observação, a identificação e a experimentação de expressões e corporeidades cotidianas e da cultura local e regional para construir e ampliar o repertório: expressão corporal, facial, gestos, entonação de voz, etc. É desejável também aprofundar de forma lúdica o conhecimento prático dos elementos teatrais: espaço, personagem, ação (onde, quem, o quê), de modo a identificar elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). Este momento da aprendizagem destaca o trabalho colaborativo, coletivo e autoral no teatro: criações de sequências de cenas em teatro (dedoches, fantoches, teatro de sombra, teatro de objetos animados, teatro de bonecos, teatro de máscaras, entre outros), de forma a explorar a teatralidade dos objetos, dos gestos, das ações do cotidiano e dos elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. Vale ressaltar que, neste bloco, mantêm-se as atividades de imitação e o faz de conta aprofundadas em processos de investigação na linguagem teatral: drama, jogos dramáticos, e, experimentações com criações a partir de músicas, imagens, textos, etc. A promoção de atividades que exponham os modos de criação teatral são componentes importantes: conhecimento, apreciação, produção e a organização de artistas e de grupos de teatro locais, regionais e estadual. O aprofundamento das conversas coletivas das percepções surgidas a partir dos processos artísticos, são importantes para a construção de saberes individuais e coletivos sobre a linguagem do Teatro, bem como o registro lúdico e criativo dos processos e dos percursos das crianças junto à aprendizagem da linguagem teatral.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 16 – Componentes curriculares de Teatro: 6º e 7º anos

TEATRO - ANOS FINAIS – 6º e 7º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. Identificar e analisar diferentes estilos cênicos. Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. Investigar e experimentar diferentes funções teatrais. Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais. Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros.	Este bloco permeia a pesquisa em obras de artistas e grupos de teatro brasileiros e internacionais de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas, e investiga os modos de criação, de produção, de divulgação, de circulação e de organização da atuação profissional em teatro. Para esse processo, é fundamental promover a identificação e análise de estilos cênicos: teatro, circo, etc., de modo a contextualizá-los no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. Outro aspecto importante é explorar os elementos da composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação, sonoplastia, paisagem sonora, etc.), reconhecer seus vocabulários, experimentando por meio de cenas e esquetes teatrais. É desejável também investigar e experimentar diferentes funções nas produções teatrais (atuação, direção, iluminação, figurinista, cenógrafo, sonoplastia, paisagem sonora, entre outras) e discutir os limites e os desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo na criação cênica. Vale ressaltar que, neste bloco, mantêm-se as atividades de investigação na linguagem teatral (gestualidade e construções corporais e vocais) aprofundadas de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. Outro aspecto importante é dinamizar e ampliar estímulos para desenvolver improvisações e acontecimentos cênicos (por meio da música, imagens, objetos etc.), de forma a caracterizar personagens com figurinos e adereços, cenário, iluminação e sonoplastia e considerar a relação com o espectador. O aprofundamento das conversas coletivas das percepções surgidas a partir dos processos artísticos é importante para a construção de saberes individuais e coletivos sobre a linguagem do Teatro. Os registros do percurso de criação teatral: com narrativas pessoais, pesquisas, discussões, escolhas, entre outros, promovem, a valorização do trabalho processual do artista. A promoção de debates e rodas de conversa com a revelação das narrativas singulares dos espectadores em contato com a obra teatral é importante para identificar o papel criativo de todos os sujeitos participantes do acontecimento cênico.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 17 – Componentes curriculares de Teatro: 8º e 9º anos

MÚSICA - ANOS FINAIS – 8º e 9º anos		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Elementos da linguagem** **Processo de criação**	Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigar os modos de criação, de produção, de divulgação, de circulação e de organização da atuação profissional em teatro. Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários. Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo. Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e os desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo. Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizar personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerar a relação com o espectador. Fazer, assim, a divisão da tabela, separando as habilidades e alinhando-as.	Este bloco permeia os demais, iniciando processos de investigação do teatro contemporâneo no contexto local, regional, estadual, brasileiro e internacional, tanto em processos de leitura como na produção artística. Para esse processo, é fundamental promover o reconhecimento, a identificação e a apreciação de artistas e de grupos de teatro brasileiros e estrangeiros contemporâneos, de forma a aprofundar a pesquisa sobre a criação, a produção e a organização da atuação profissional em teatro, bem como os meios de divulgação e de circulação dos espetáculos. Outro aspecto importante é explorar diferentes estilos cênicos contemporâneos (teatro, performance etc.), situando-os no tempo e no espaço, para aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral. É importante promover projetos que objetivem vivenciar, experienciar e aplicar os diversos elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (dramaturgia, figurinos, adereços, máscaras, maquiagem, cenários, iluminação, sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários. Vale ressaltar que se torna relevante buscar, pesquisar e realizar a criação de dramaturgias; conhecer e explorar espaços cênicos (locais) para o acontecimento teatral. O aprofundamento das conversas coletivas das percepções surgidas a partir dos processos artísticos é importante para a construção de saberes individuais e coletivos sobre a linguagem do Teatro. Os registros do percurso de criação teatral: com narrativas pessoais, pesquisas, discussões, escolhas, entre outros, promove a valorização do trabalho processual do artista. A promoção de debates e rodas de conversa com a revelação das narrativas singulares dos espectadores em contato com a obra teatral é importante para identificar o papel criativo de todos os sujeitos participantes do acontecimento cênico.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 18 – Componentes curriculares de Artes integradas: 1º ao 5º ano

ARTES INTEGRADAS - ANOS INICIAIS – 1º ao 5º ano		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Processo de criação **Matrizes estéticas e culturais** **Patrimônio Cultural** **Arte e tecnologia**	Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação artística.	Expressões de arte relacionadas às culturas locais, regionais e catarinense. Brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes culturas. Patrimônio material e imaterial local, regional e catarinense nas diferentes expressões da cultura. Relações entre as diferentes linguagens e suas práticas. Novas tecnologias de informação e comunicação: multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares*, etc.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 19 – Componentes curriculares de Artes integradas: 6º ao 9º ano

ARTES INTEGRADAS - ANOS FINAIS – 6º ao 9º ano		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES/ CONTEÚDOS**
Contextos e práticas **Processo de criação** **Matrizes estéticas e culturais** **Patrimônio cultural** **Arte e tecnologia**	Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Projetos temáticos e relações entre diversas linguagens artísticas. Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, de modo a problematizar as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.). Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial. Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais.	**Dimensão ética e estética**: construir práticas artísticas, levando em conta as diferentes culturas relacionadas aos aspectos sociais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, a partir da história da Arte, artistas e obras (artes visuais, dança, música e teatro) que dialoguem com essas questões. **Projetos temáticos:** articular as linguagens artísticas, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design*, musicais, sarau, audições, etc.). **Patrimônio cultural, espaços e possibilidades (material e imaterial):** museus, arquitetura, artefatos, danças, músicas, obras e objetos de arte, gastronomia, artefatos, vestimentas e patrimônio natural de diversas culturas, entre elas: indígenas, africanas, quilombola e europeias. **Arte e tecnologias em seus espaços de criação:** museus virtuais; plataforma de aprendizagens digitais; ferramentas midiáticas; criação e edição de vídeo e de registros das culturas populares e tradicionais, como: desenho, escrita, fotografia, música, *performance*, relato escrito e oral etc., além de criação audiovisual de clipe com músicas produzidas pelos estudantes ou artistas. Os processos devem levar em conta aspectos éticos e estéticos.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA

Consultora
Juliana Pizani

Redatores
Paulo Jaques Funke
Vânia Santos Ribeiro

Grupo de Trabalho

Adelmo Pradeiczuk
Ana Paula Dal Santo
Charles Stüepp
Cristiane de Souza
Deonilde Balduíno
Fábio Luiz Guimarães de Quandros Be
Fernanda Aparecida Ribeiro Matos
Gabriela dos Santos De Lucca
Glacieli Vincenzi
Guiomar Alberto Silvestrin
Henrique de Souza Laureano
Iliziane Dequigiovanni
Keila Franciane Vasconcelos da Silva
Nathalia Cristina Matos
Rosemeire Souza Baleeiro
Samuel Sebben
Sérgio Luis Pereira Carvalho
Soely de Fátima Oliveira Bonin
Thaís Rodrigues de Almeida
Vanuza Janete Moura dos Santos

4.3.1 Texto introdutório

A educação é dialética, está continuamente em movimento seguindo a metamorfose social. Pontua-se, assim, como necessária, a busca por inovações pedagógicas que visem a oferta de um ambiente propício para o processo de ensino e de aprendizagem. Logo, é necessário que a comunidade escolar esteja aberta para acompanhar as transformações que acompanham a sociedade e, por consequência a educação. Nesse momento de contribuição para o setor educacional, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular[32], apresenta-se o presente documento como um currículo base para a construção de uma realidade favorável para a Educação Básica. Aqui, trata-se especificamente da Educação Física como componente curricular do Ensino Fundamental.

A Educação Física é um componente curricular da Educação Básica que compõe a Área de Linguagens, dando continuidade ao percurso formativo iniciado na Educação Infantil, no campo de experiências "Corpo, Gesto e Movimento"[33], no intuito de possibilitar aos estudantes o conhecimento amplo sobre a diversidade das capacidades expressivas, tendo um foco maior sobre a linguagem corporal. Trata-se, portanto, de uma área que tem como objeto de estudo o movimento humano, que traz em si um corpo social e cultural que expressa, em uma unidade existencial, uma forma única e individual, a forma de pensar, de sentir e de agir. Ressalta-se que o corpo, ao se movimentar, expressa ideias, sentimentos, valores e emoções traduzidos em posturas, gestos, com sentidos e significados. Deve-se, por conseguinte, trabalhar suas especificidades e suas possíveis articulações com os demais componentes curriculares.

Considerando esses pressupostos, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de dez competências específicas para o ensino fundamental, as quais são apresentadas a seguir.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Nessa direção, a Educação Física, na escola, torna-se a responsável por tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e de significação social e cultural, não limitando-se na exploração de um espaço e um tempo específicos, buscando a valori-

zação da produção de conhecimento historicamente construída por diversos grupos sociais. A partir da pluralidade e ao mesmo tempo singularidade dos saberes relativos às práticas corporais, é que se busca assegurar aos alunos a possibilidade de conhecer, de construir e de reconstruir conhecimentos, proporcionando uma base educacional que pode ser o suporte primordial para: ampliação da consciência em relação ao movimento do seu próprio corpo; aquisição e domínio de recursos para o cuidado de si e do outro; desenvolvimento de autonomia para apropriação e utilização das diferentes manifestações corporais e suas finalidades. A Educação Física como componente curricular deve reunir, portanto, o que for de mais significativo ao movimento humano, sendo representado aqui por seis **Unidades Temáticas**: **Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas** e **Práticas Corporais de Aventura**. Essas unidades temáticas, em seu desenvolvimento no Ensino Fundamental, devem atender as dez competências específicas expressas pela BNCC.

A seguir, apresenta-se cada uma das unidades temáticas e como se encontram organizadas no presente documento.

- ✓ **Brincadeiras e Jogos:** O brincar/jogar interliga-se à sociedade, representando, muitas vezes, os reflexos da imagem da realidade social em que os atores estão inseridos. As crianças compartilham um espaço infantil, distinto do vivenciado pelos adultos, e que retrata um espaço e um tempo propício para o desenvolvimento da criatividade e vida social, com suas simbologias, imaginação, em que os jogos e as brincadeiras são protagonizados pelas crianças. O que se defende aqui é o entendimento das brincadeiras e dos jogos com valores em si mesmos e não como meio para se aprender outros conhecimentos correlatos, como ocorre com as brincadeiras para aquecimento, os jogos pré-desportivos para o ensino dos esportes etc. Dessa forma, o que a criança faz tem sentido, seja na lógica do faz de conta, da imaginação, da imitação, das histórias e até mesmo da competição. Ainda é preciso deixar claro que as regras não são preexistentes às brincadeiras e aos jogos, mas, sim, construídas e alteradas à medida que se fazem convenientes, sendo aceitas por todos que brincam para que se tenha valor. Por esse motivo, a criança pode inventar, criar, recriar, decidir etc., oportunizando a troca de experiências, modos de convívio, resolução de problemas, além do contributo direto para a exploração da liberdade de expressão, das potencialidades e das limitações. Observação: para essa unidade temática, não foi utilizada uma classificação específica com divisões internas.

- ✓ **Esportes:** O esporte é uma produção historicamente construída pelo homem, pautado na comparação do desempenho entre indivíduos ou grupos, regido por regras formais e conhecidas pela comunidade esportiva. O esporte da escola deve

priorizar as questões inclusivas e promover a experiência de sucesso dos praticantes, de modo a promover a apropriação crítica da manifestação da cultura corporal de movimento, desenvolvendo o senso crítico, hábitos, atitude autonomia e valores. Para tanto, cabe ao professor trabalhar atividades esportivas diversas e organizadas de uma forma pedagogicamente participativa, de forma a salientar os valores educativos e demonstrar a estreita relação existente entre o esporte e os fenômenos sociais, por meio de problematizações e esclarecimentos, sem se ater à prática pedagógica da competitividade, do rendimento e da exclusão. A ações sobre a problematização da competitividade, do rendimento e da exclusão não caminham no sentido da negação do valor das competições e da estrutura organizacional dos esportes no âmbito escolar, mas, sim, na oferta de significado crítico sobre a complexidade cultural, social, histórica e política dos esportes na sociedade. Para a estruturação do Esporte, como unidade temática, é utilizado um modelo de classificação que possibilita a distribuição das modalidades esportivas seguindo princípios de semelhanças quanto a exigências motrizes. Assim, os esportes são classificados como: esportes de marca; esportes de precisão; com rede divisória ou parede de rebote; esportes de campo e taco; esportes de invasão.

- ✓ **Ginásticas:** Ao longo da história, a ginástica tem sido direcionada para atingir diversos objetivos, fato que impacta diretamente na criação e na organização das diferentes modalidades existentes na atualidade. Na Educação Física escolar, é importante que a ginástica seja compreendida como área de conhecimento, em sua totalidade, e não apenas fragmentada em rótulos de modalidades específicas. Contudo, esse entendimento não é uma negação da existência e da caracterização das diferentes manifestações gímnicas, visto que estas são pertinentes ao processo de formação integral do aluno. É mister que se garanta aos alunos a oferta de possibilidades para que compreendam as características, os princípios, os objetivos e as técnicas de movimentos, próprios da área como um todo. Nessa direção, o trato pedagógico da ginástica na escola deve proporcionar a exploração criativa e que transcenda os limites corporais individuais, ultrapassando a lógica do desempenho veiculados no contexto competitivo. Dessa forma, mesmo que as ginásticas competitivas sejam parte dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, estas não devem seguir os parâmetros assumidos pelos códigos de pontuação das modalidades, visando a vivência prática sem limitadores pré-estabelecidos. Vale ainda destacar que a prática, mesmo que direcionada para um caráter não regrado, é preciso primar pela segurança dos alunos. Nessa unidade temática, foi utilizada uma classificação de acordo com os campos de atuação da área da ginástica, sendo eles: competição; condicionamento físico; conscientização corporal; demonstração. Dessas categorias, derivam-se modalidades específicas.

- ✓ **Danças:** A dança é uma atividade corporal que permite ao indivíduo se expressar por meio de movimentos corporais significativos, que transcendem a linguagem oral e gestual. Exterioriza sentimentos e emoções, costumes, hábitos e atitudes. É uma clara expressão das diversas realidades culturais, que evoluíram por meio dos tempos, sendo considerada produto de múltiplos fatores socioculturais. Na escola, por meio da dança, os alunos têm a possibilidade de compreender a história e a sociedade, colocando-se como atores e criadores da produção de conhecimento nesse contexto e não somente como reprodutores de modelos. A partir dessa perspectiva, as aulas que tematizam a dança na escola devem formar os alunos para pensar a arte, torná-los melhores consumidores e espectadores. Para a organização da dança na Educação Física escolar, foi utilizada a seguinte classificação em danças: criativa/educativa; de salão; de cultura popular/folclóricas; urbana; clássica; moderna; e, contemporâneas. Dessas categorias, são derivadas manifestações específicas.

- ✓ **Lutas:** É possível definir as lutas como práticas corporais com significado histórico e social para a humanidade, a qual incorpora objetivos que denotam a oposição de ações entre indivíduos, nas quais o foco está no corpo do outro, e as ações são de caráter simultâneo e imprevisível, em que são empregadas técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço. Assim sendo, carregam características de enfrentamento físico direto entre pessoas, por meio de regras claramente estipuladas. Também é preciso observar que as lutas são impregnadas pelas marcas de visão de mundo do grupo social em que elas foram produzidas e/ou são praticadas. Nessa direção, é imperativo problematizar a compreensão das lutas na sociedade, instalando-se o debate sobre os limites entre a esportivização e a violência. Para uma melhor organização, nessa unidade temática, optou-se pela seguinte classificação das lutas: de curta distância; de média distância; e de longa distância. É importante observar que o trato das lutas toma como referência os jogos e as adaptações como a principal estratégia pedagógica, a fim de promover o desenvolvimento dos elementos específicos.

- ✓ **Práticas corporais de aventura:** As práticas corporais de aventura foram contempladas ao longo da história humana, tendo como característica o forte vínculo com o desafio e a emoção. De acordo com as necessidades, foram sendo criados equipamentos e técnicas para a prática segura e eficaz das diferentes manifestações que focam na exploração corporal que requer perícia e proeza diante das situações de imprevisibilidade que se apresentam na interação entre praticante e ambiente. Desse modo, optou-se por utilizar uma classificação que considera o ambiente de prática, sendo eles: práticas de aventura urbanas e práticas de aventura na natureza. Ainda

vale salientar que, quando não houver possibilidades para a vivência prática das manifestações apresentadas nos conteúdos, se faz necessária a construção de alternativas para garantir, ao aluno, o acesso a esses saberes, para que eles conheçam e saibam identificar os elementos básicos de cada manifestação, bem como suas características históricas e culturais.

4.3.2 Educação Física e a diversidade como princípio formativo

É inegável a centralidade do(s) corpo(s) para a disciplina de Educação Física. Busca-se, dessa forma, voltar o olhar para os sentidos e os significados expressos nas práticas pedagógicas em relação a eles e no respeito às diferenças. Ressalta-se que a inclusão de sujeitos com deficiências, transtornos, síndromes e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico.

Deve, também, possibilitar situações de aprendizagem da diversidade cultural, incluindo as de origem afro-brasileira e africana, quilombola e indígena, de modo a promover a convivência e a coexistência. Portanto, trata-se de um processo que requer um olhar sensibilizado, amparado por conceitos de campos de conhecimento complexos e abarca a necessidade do fazer educativo plural, integral e de respeito à diversidade e à promoção dos direitos humanos no meio escolar. Um projeto de educação cidadã, comprometida e democrática.

4.3.3 Avaliação no contexto da Educação Física escolar

As principais discussões pedagógicas sobre a avaliação na atualidade apontam para a necessidade de compreensão da avaliação associada ao caráter formativo e educacional, constituindo-se como um processo privilegiado de estudo para o aluno e de análise da qualidade do ensino e da aprendizagem pelo professor. Logo, a avaliação não deveria ser traduzida nem pela quantificação reducionista de quem sabe e quem não sabe, e muito menos pela punição relativa à participação/ao envolvimento dos alunos.

Assim, para implementar um sentido formativo à avaliação, é imperativo que se modifiquem as intenções que são pautadas no desempenho físico. A avaliação em Educação Física deve valorizar os enfoques cognitivo, crítico-social, psicológico e afetivo, bem como o desenvolvimento motor. Preconiza-se, dessa maneira, a formação integral do sujeito, considerando os aspectos conceitual, procedimental e atitudinal. Nessa perspectiva, a avaliação deve apresentar-se de forma processual, levando em consideração os aspectos quantitativos e qualitativos, assumindo e respeitando seu caráter diagnóstico, formativo e somativo.

4.4.4 Educação Física no Ensino Fundamental: unidades temáticas, objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades

No Apêndice A deste texto, são apresentados quadros contendo as unidades temáticas da Educação Física e seus respectivos objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades. É importante considerar que os objetos de conhecimento são detalhados na coluna referente aos conteúdos, que, por sua vez, se constituem como possibilidades que auxiliam o processo de seleção de conteúdos para compor o currículo escolar. Para tanto, faz-se necessário compreender que a apresentação desses conteúdos tem o intuito de subsidiar e não de limitar o planejamento da Educação Física, buscando, assim, garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de forma ininterrupta em todo o percurso formativo.

Os quadros do Apêndice são organizados em: anos iniciais (1º e 2º anos), anos iniciais (3º a 5º ano), anos finais (6º e 7º anos) e anos finais (8º e 9º anos).

SUGESTÕES DE LEITURA

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. **Saberes necessários à educação física na escola:** a ginástica em foco. In: BORTOLETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E. (orgs.). Ginástica para todos: um encontro com a coletividade. Campinas: UNICAMP, 2017. p. 67-85.

BREDA, M. *et al*. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas.** São Paulo: Phorte, 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAILLOIS, R. **Los jogos e los hombres:** la mascara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CORREA, V. R. **Educação física escolar e artes marciais entre o combate e o debate.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 337-344, abr./jun. 2015.

DIAS, V. K.; SILVA, R. L.; SCHWARTZ, G. M. (orgs.). **Atividades de aventura:** vivências para diferentes faixas etárias. 1São Paulo: Supimpa, 2018.

FRANCO, L. C. P. **Atividades Físicas de Aventura na Escola:** uma proposta pedagógica nas três dimensões do conteúdo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. **Práticas corporais de aventura.** GONZÁLES, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (orgs.). Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Maringá: Eduem, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (orgs.). **Esportes de invasão:** basquetebol, futebol, futsal, handebol, *ultimate frisbee*. 2014. Disponível em: http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/livros/esportesInvasao.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (orgs.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote:** badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: EDUEM, 2014. v. 1.

KISHIMOTO, T. M. *et al*. (orgs.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.

MIRANDA, T. M. *et al*. **Busca pelo surfe:** o perfil do novo praticante. Coleção Pesquisa em Educação Física, Jundiaí, v. 10, n. 2, p. 57-62, 2011.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura:** os esportes radicais, de aventura e de ação na escola. São Paulo: Fontoura, 2010.

PEREIRA, M. P. V. C. *et al*. **Lutas na escola:** sistematização do conteúdo por meio a teia do conhecimento das lutas em rede. Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas, v. 15, n. 3, p. 338-348, nov. 2017.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. **Cotidiano escolar:** a presença de elementos gímnicos nas brincadeiras infantis. Revista da Educação Física, Maringá, v. 21, n. 1, p. 115-126, 2010.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **Pedagogia do esporte e das lutas:** em busca de aproximações. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./ jun. 2012.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da educação física:** os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SCHIAVON, L. M. **Materiais alternativos para a ginástica artística.** In: NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. (orgs.). Compreendendo a ginástica artística. São Paulo: Phorte, 2005. p. 169-181.

SIQUEIRA, D. C. **Corpo, comunicação e cultura:** a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOLER, R. **Jogos cooperativos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOUZA, E. P. M. de. **Ginástica geral:** uma área do conhecimento da educação física. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos:** a dança na escola. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

APÊNDICE A - Unidades temáticas da Educação Física e seus respectivos objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades

Quadro 1 - Organizador curricular: Educação Física – 1º e 2º anos

ANOS INICIAIS – 1º e 2º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Brincadeiras e jogos	**Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional**	**Aspectos gerais**: o brincar e jogar como patrimônio histórico da humanidade e sua inserção nas diferentes culturas; o brincar e jogar como parte da cultura infantil; discussão sobre bullying (jogos e brincadeiras como alternativas para sociabilização, respeitando as diferenças, individualidades e dificuldades); estimular o envolvimento dos familiares por meio de jogos e brincadeiras realizadas no contraturno que envolvam os pais e responsáveis. **Jogos populares da cultura brasileira**: amarelinha, pular corda, bola de gude, pernas de pau, petecas, bilboquê, pé-de-lata, cinco marias, pipa, cabo de guerra etc. **Jogos sensoriais**: jogos de identificação de objetos por meio do tato, olfato, audição e paladar (explorar possibilidades, como cabra-cega, gato-mia etc.). **Jogos simbólicos**: estimulam o faz-de-conta e a imaginação por meio de histórias. **Jogos cooperativos**: jogos que estimulam o trabalho em grupo/inclusão, ex. pega-corrente, estafetas etc. **Brincadeiras de roda**: gato e rato, chicote queimado, ciranda etc. **Brinquedos cantados**: escravos de Jó, lagusta laguê etc. **Jogos de salão, de mesa e tabuleiro**: xadrez, dama, tênis de mesa, cartas, dominó etc. **Brincadeira de pegar e esconder**: pega-congela, pega-rabo, esconde-esconde, caça ao tesouro etc.	- Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. - Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. - Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. - Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

Quadro 1 - Organizador curricular: Educação Física – 1º e 2º anos

ANOS INICIAIS – 1º e 2º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Esportes	**Esportes de marca**	**Aspectos gerais:** características e exploração das habilidades e fundamentos básicos dos esportes de marca. **Possibilidades de exploração:** corridas, saltos horizontais (distância) saltos verticais (altura), lançamento e arremesso de objetos etc.	- Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. - Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
	Esportes de precisão	**Aspectos gerais:** características e exploração das habilidades e dos fundamentos básicos dos esportes de precisão. **Possibilidades de exploração:** confecção e exploração de material: arco e flecha, boliche e bocha; elementos técnicos: controle de força, precisão, direção, coordenação (corpo e material).	
Ginásticas	**Ginástica de demonstração**	**Aspectos gerais:** caracterização da ginástica para todos como principal representante das ginásticas de demonstração; discussão sobre inclusão de diferentes corpos e desempenho. **Elementos corporais:** equilibrar, balancear, trepar, impulsionar, girar, saltitar, saltar, andar, correr, circundar, ondular, rastejar, estender, rolar e outros. **Elementos acrobáticos:** rolamento, vela, movimentos em quadrupedia e com inversão do eixo longitudinal. **Manipulação/exploração de aparelhos tradicionais/não tradicionais e espaço escolar:** corda, arco, bolas de tamanhos variados, barangandam, tecidos, lençol, tolha de banho, bastões, caixas, elástico, engradados, cadeiras, bancos, pneus, trave de equilíbrio, galhos de árvores, vigas de madeira, bancos, corrimãos,	- Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. - Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. - Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. - Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.

Quadro 1 - Organizador curricular: Educação Física – 1º e 2º anos

<table>
<tr><th colspan="4">ANOS INICIAIS – 1º e 2º anos</th></tr>
<tr><th>UNIDADE TEMÁTICA</th><th>OBJETO DO CONHECIMENTO</th><th>CONTEÚDOS</th><th>HABILIDADES</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td>escadas, muros, parede, gramado, quadra.

Ginástica e sua interação com as atividades circenses: conhecimentos históricos e culturais das atividades circenses; palhaços: diferentes técnicas e estilos; manipulações de objetos: malabares com bolas, lenços, panos, saquinhos e balões.</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Dança</td><td>Dança criativa/ Dança educativa</td><td>Atividades rítmicas e expressivas: variação de ritmos musicais, brinquedos e brincadeiras cantadas, cantiga de roda, expressão corporal, imitação, mímica, identificação dos ritmos corporais e do mundo externo, atividades criativas, percussão corporal, exploração de diferentes sons (músicas e produção de sons).</td><td rowspan="2">- Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

- Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</td></tr>
<tr><td>Dança da cultura popular/folclórica</td><td>Aspectos gerais: conhecimentos sobre pluralidade cultural por meio da dança.

Danças do contexto comunitário e regional: quadrilha, dança do pezinho, ciranda, gauchesca, caranguejo, forró etc.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Indicações metodológicas

As habilidades serão desenvolvidas utilizando como recursos diferentes estratégias para o desenvolvimento da prática pedagógica, visando a oferta ampla de possibilidades para o processo ensino-aprendizagem. Vale o destaque sobre a exploração de diferentes espaços escolares, adaptações dos conteúdos de acordo com as possibilidades de cada escola (sem deixar de atendê-los), construção e reconstrução de materiais e vivência da diversidade cultural, reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças individuais e coletivas.</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Organizador curricular: Educação Física – 3º ao 5º ano

ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Brincadeiras e Jogos	**Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo**	**Aspectos gerais:** as brincadeiras e jogos como forma de linguagem, convívio e coabitação; estimular o envolvimento dos familiares por meio de jogos e brincadeiras. **Jogos populares da cultura brasileira:** amarelinha, pular corda, bola de gude, pernas de pau, petecas, bilboquê, pé-de-lata, cinco marias, pipa, cabo de guerra, tiro da zarabatana etc. **Jogos africanos e afro-brasileiros:** labirinto, matakuna, *my god*, mancala, cacuriá. **Jogos simbólicos**: estimulam o faz-de-conta e a imaginação por meio de estórias. **Jogos cooperativos**: pega-corrente, estafetas etc.). **Brincadeiras de roda:** gato e rato, chicote queimado, etc. **Iniciação a jogos de competição:** estafetas, pique-bandeira, queimada etc. **Brinquedos cantados:** se utilizam de música, implementos e ritmo, ex. escravos de Jó, lagusta laguê etc. **Jogos de salão, de mesa e tabuleiro:** xadrez, dama, ping-pong, cartas, dominó etc. **Brincadeira de pegar e esconder:** pega-congela, pega-rabo, esconde-esconde, caça ao tesouro etc.	- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. - Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. - Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. - Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

Quadro 2 - Organizador curricular: Educação Física – 3º ao 5º ano

ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Brincadeiras e Jogos	**Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana**	**Aspectos gerais:** conhecimentos sobre pluralidade cultural por meio das brincadeiras e jogos. **Brincadeiras e Jogos: matriz Indígena**: peteca, cabo de guerra, perna de pau; xikunahity (futebol de cabeça), tiro com arco, zarabatana etc.; matriz Africana: terra mar Moçambique, escravos de Jó, labirinto de Moçambique, matacuzana etc.	
Esportes	**Esportes de campo e taco**	**Aspectos gerais:** características, habilidades e fundamentos dos esportes de campo e taco. **Campo e taco:** brincadeiras, grandes jogos e jogos pré-desportivos que envolvam habilidades e fundamentos relacionados ao: baseball, cricket, softball, tacobol (bete ombro) etc.	- Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. - Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
	Esportes com rede divisória e parede de rebote	**Aspectos gerais:** características, habilidades e fundamentos dos esportes com rede divisória e parede de rebote; discussão sobre a influência dos padrões de desempenho, saúde e estética corporal. **Vôlei e vôlei de praia:** jogos pré-desportivos e fundamentos básicos (postura corporal, toque, manchete, saque adaptado). **Tênis de mesa:** jogos pré-desportivos e fundamentos básicos (postura corporal, empunhadura, rebatida, saque adaptado). **Tênis de campo:** jogos pré-desportivos e fundamentos básicos (postura corporal, empunhadura, rebatida, saque adaptado). **Badminton:** jogos pré-desportivos e fundamentos básicos (postura corporal, empunhadura, rebatida, saque adaptado). **Peteca:** fundamentos básicos (saque, defesa, ataque). **Punhobol:** fundamentos básicos (saque, defesa/passe, levantamento, batida/ataque). **Noções sobre:** pelota basca, raquetebol, squash etc.	

Quadro 2 - Organizador curricular: Educação Física – 3º ao 5º ano

ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
	Esportes de invasão	**Aspectos gerais:** características dos esportes de invasão; discussão sobre valores do esporte e a violência nos esportes de contato; atividades que estimulem a interação social e a criação de estratégias para solucionar situações problemas. **Especificidades:** jogos prédesportivos do basquetebol, futebol, futsal, handebol; *ultimate frisbee.*	
Ginásticas	**Ginástica de competição**	**Aspectos gerais:** características fundantes das ginásticas rítmica, artísticas e acrobática; promoção de vivências que primam pela segurança na execução. **Ginástica rítmica:** elementos corporais: formas de andar, formas de correr, formas de girar, saltitos (1º saltito, galope, chassê), saltos (grupado, vertical, tesoura, passo pulo, corza, cossaco), equilíbrio (passê, prancha facial, perna à frente, de joelhos com a perna lateral, frontal ou dorsal), pivots (no passê, com sustentações das pernas à frente), ondas: lateral, ondas antero-posterior, postero-anterior e lateral, onda de peito no chão); exploração dos aparelhos: corda, arco, bola, maças e fita; música: elaboração de composições coreográficas a mãos livres e com aparelhos **Ginástica artística**: elementos de solo: rolamentos para frente e para trás grupado, parada de mãos, parada de cabeça, roda, rodante, reversão; exploração dos aparelhos: trave de equilíbrio, barra fixa, mesa de salto, paralelas simétricas (podem ser utilizados aparelhos alternativos como bancos, mesas, plintos, galhos etc.). **Ginástica acrobática:** fundamentos: exercícios de equilíbrio corporal (equilíbrio dinâmico e estático em duplas e trios), exercícios individuais de solo, exercícios de pegas e quedas; figuras de equilíbrio em duplas: contrapeso, posições básicas da base e do volante sem inversão do eixo longitudinal; figuras de equilíbrio em trios: posições básicas da base, do intermediário e do volante sem inversão do eixo longitudinal.	- Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. - Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

Quadro 2 - Organizador curricular: Educação Física – 3º ao 5º ano

<table>
<tr><th colspan="4">ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano</th></tr>
<tr><th>UNIDADE TEMÁTICA</th><th>OBJETO DO CONHECIMENTO</th><th>CONTEÚDOS</th><th>HABILIDADES</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Danças</td><td>Dança educativa/ Dança criativa</td><td>Aspectos gerais: percepção e expressão corporal por meio de danças que possibilitem trabalhar com a diversidade dos corpos por meio da linguagem corporal; características das diferentes manifestações (movimento, espaço e tempo, instrumentos musicais e vestimentas).

Manifestações possíveis: danças coletivas, danças de improvisação (individual, dupla, trios, grupos).

Atividades rítmicas e expressivas: construção rítmica (utilização de diferentes contagens musicais); construção musical (percussão corporal e exploração de instrumentos não tradicionais - latas, panelas, tambores etc.).</td><td rowspan="2">- Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

- Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.

- Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.

- Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.</td></tr>
<tr><td>Dança da cultura popular/folclórica</td><td>Aspetos gerais: discutir as desigualdades sociais, a criação, reprodução e consumo da dança nos diferentes contextos.

Danças de matriz indígena: guachiré (dança da alegria); guahú etc.

Danças de matriz africana: samba de roda, jongo, maracatu, maculelê etc.

Danças do Brasil e do mundo: frevo, baião, boi de mamão, xaxado, pau de fita, samba de roda, fandango, vaneirão, quadrilha, polca etc.</td></tr>
</table>

Quadro 2 - Organizador curricular: Educação Física – 3º ao 5º ano

<table>
<tr><th colspan="4">ANOS INICIAIS – 3º ao 5º ano</th></tr>
<tr><th>UNIDADE TEMÁTICA</th><th>OBJETO DO CONHECIMENTO</th><th>CONTEÚDOS</th><th>HABILIDADES</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Lutas</td><td>Lutas de distância mista</td><td>Lutas de matriz africana: Capoeira e Maculelê: conhecimentos históricos e culturais, movimentos corporais básicos (ginga e esquivas), movimentos acrobáticos elementares, a música e as cantigas, a dinâmica da roda de capoeira.</td><td rowspan="2">- Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

- Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

- Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</td></tr>
<tr><td>Lutas de curta distância</td><td>Lutas de matriz indígena: huka-huka, luta marajoara, derruba toco, briga de galo: conhecimentos históricos e culturais, movimentos corporais básicos, posicionamentos, equilíbrio, desequilíbrio, agarramentos e regras.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Indicações metodológicas

As habilidades serão desenvolvidas utilizando como estratégias a valorização do patrimônio histórico cultural, por meio de uma prática segura e que possibilite a compreensão e desenvolvimento das múltiplas linguagens. Vale ressaltar que o trato pedagógico pode variar em suas adaptações para garantir o acesso ao conhecimento, bem como a discussão sobre a diversidade pautada no respeito e na inclusão.</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Organizador curricular: Educação Física – 6º e 7º anos

<table>
<tr><th colspan="4">ANOS FINAIS – 6º e 7º anos</th></tr>
<tr><th>UNIDADE TEMÁTICA</th><th>OBJETO DO CONHECIMENTO</th><th>CONTEÚDOS</th><th>HABILIDADES</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Brincadeiras e jogos</td><td>Jogos eletrônicos</td><td>Aspectos gerais: jogos eletrônicos e saúde mental; tempo de tela/comportamento sedentário; jogos eletrônicos ativos como alternativa para redução do comportamento sedentário.

Especificidades: jogos de ação, jogos de aventura, jogos de construção e gerenciamento, jogos de quebra-cabeças, jogos de esportes, jogos de estratégia e jogos de simulação.</td><td rowspan="2">- Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.

- Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</td></tr>
<tr><td>Brincadeiras e jogos em equipe</td><td>Jogos cooperativos: pega-corrente, estafetas, frescobol etc.

Jogos de salão, de mesa e tabuleiro: xadrez, dama, tênis de mesa, cartas, dominó etc.

Jogos de competição: corrida da tora, estafetas, pique-bandeira, queimada etc.

Brincadeira de pegar e esconder: pega-congela, pega-rabo, esconde-esconde, caça ao tesouro etc.

Jogos como alternativas de promoção da atividade física: preferência e gosto por atividades físicas.</td></tr>
</table>

Quadro 3 - Organizador curricular: Educação Física – 6º e 7º anos

ANOS FINAIS – 6º e 7º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Esportes	**Esportes de marca**	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais das modalidades (atletismo, natação e ciclismo); doping; saúde mental e o alto-rendimento. **Atletismo:** corridas rasas (velocidade, meio-fundo e fundo); corridas com barreiras/obstáculos: revezamentos: saltos verticais (salto em altura e noções sobre salto com vara);- saltos horizontais (salto em distância e noções sobre salto triplo); noções básicas (marcha atlética, arremesso do peso e lançamentos da pelota e dardo, disco e martelo); construção de materiais alternativos para as vivências práticas. **Natação:** adaptação ao meio aquático, flutuação, mergulho e respiração, introdução e desenvolvimento dos estilos *crawl* e costas. OBS.: no caso de ausência de espaço para a vivência prática, criar estratégias para o desenvolvimento desse conteúdo, como parcerias com clubes, prefeitura etc. **Ciclismo:** noções básicas, sobre as diferentes modalidades (ciclismo de estrada, *mountain bike*, *downhill*, velódromo, BMX). **Noções sobre:** levantamento de peso, remo, patinação de velocidade, canoagem, canoagem slalom.	- Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. - Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. - Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. - Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). - Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
	Esportes com rede divisória ou parede de rebote	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades e fundamentos, dos principais esportes com rede divisória e parede de rebote. **Voleibol:** recepção ou defesa (toque, manchete) saque, ataque, noções de posicionamento em quadra, rodízio etc.). **Vôlei de praia:** voleibol Recepção ou defesa (toque e manchete) saque, ataque, noções de posicionamento em quadra. **Tênis de campo:** empunhadura, backhand, forehand, saque, golpes básicos, efeitos básicos.	

Quadro 3 - Organizador curricular: Educação Física – 6º e 7º anos

ANOS FINAIS – 6º e 7º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
		Tênis de mesa: empunhadura, backhand, forehand, saque, golpes básicos, efeitos básicos. **Badminton:** empunhadura, backhand, forehand, saque, golpes básicos, efeitos básicos. **Peteca:** saque, golpes básicos. **Squash:** empunhadura, backhand, forehand, saque, golpes básicos, efeitos básicos.	- Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. - Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer). - Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.
	Esportes de precisão	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades e fundamentos dos esportes de precisão. **Possibilidades:** bocha, bolíche, bolão, chinquilho, dodgeball (esporte oficial derivado do jogo da queimada), tiro com arco, golfe e sinuca.	
	Esportes de invasão	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades e fundamentos dos esportes de invasão; manifestação do esporte profissional e sua relação com a saúde (prevenção de lesões, utilização de substâncias ilícitas para o rendimento e consequências para a saúde mental). **Basquetebol:** controle do corpo, manejo de bola, drible, passe, arremesso, bandeja. **Futebol:** domínio, condução, passe, drible, cabeceio e chute **Futsal:** domínio, condução, passe, drible, cabeceio e chute. **Handebol:** empunhadura, passe, recepção, arremesso, progressão, drible e finta. **Noções sobre:** futebol americano, hóquei sobre grama, polo, rugby etc.	

Quadro 3 - Organizador curricular: Educação Física – 6º e 7º anos

ANOS FINAIS – 6º e 7º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Ginásticas	**Ginástica de condicionamento físico**	**Aspectos gerais:** a ginástica de condicionamento físico e sua relação com a qualidade de vida, promoção da saúde e prevenção a doenças; formação e hábitos saudáveis (alimentação e hábitos alimentares, sono); movimentos que desenvolvam habilidades e capacidades físicas (força, resistência, flexibilidade, velocidade, agilidade, equilíbrio, coordenação motora etc.). **Manifestações:** ginásticas de academia (localizada, step, musculação, calistenia, funcional etc.), ginástica laboral, preparação física de diferentes modalidades, pilates etc.	- Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática. - Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde. - Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.
	Ginásticas de competição	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais das modalidades (ginástica rítmica, ginástica artística e ginástica acrobática); as ginásticas de competição e os padrões de desempenho nos diferentes contextos. **Ginástica rítmica:** andar, correr, saltitar e girar (focar a associação dos movimentos corporais, com música e aparelho); rever os elementos corporais trabalhados nas séries anteriores e incluir outros como: saltos (carpado, afastado e ejambé), equilíbrios (perna ao lado ou à frente, com sustentações das pernas nos ângulos 90º, de joelhos com a perna lateral, frontal ou dorsal, com sustentações das pernas nos ângulos 90º), pivots no (passé, com sustentações das pernas à frente nos ângulos 45º e 90º), onda (focar a associação dos elementos de onda com música e aparelho); manejo de aparelhos **(corda, arco, bola, maças e fita):** balanceio, circunduções, rotações, movimento em oito, rolamentos, lançamentos e recuperações e outros específicos de cada aparelho. **Ginástica artística:** solo: rever os elementos trabalhados nas séries anteriores e incluir outros como: peixe, rolamentos para frente e para trás afastado e carpado, roda com uma mão e sem mãos; composições coreográficas com os elementos de solo trabalhados; **exploração de aparelhos: trave de equilíbrio:** entradas, saídas, giros, equilíbrio estático, saltos, acrobáticos com voo (podem ser utilizados aparelhos alternativos como bancos e muretas); mesa de salto: saltos diretos, reversões, rodante (podem ser utilizados aparelhos alternativos como bancos, mesas, plintos). **Ginástica acrobática:** rever os elementos corporais trabalhados nas séries anteriores e incluir outros como: movimentos dinâmicos em duplas e em trios, posições fundamentais da base (em pé, com mais de dois apoios, para figuras específicas), posições fundamentais do volante (em pé, sentado, em pranchas com apoio ventral, dorsal e com braços, em paradas de mãos ou esquadros), pegadas (de tração, da parada de mãos, cruzada, frontal, cadeirinha, no pé).	

Quadro 3 - Organizador curricular: Educação Física – 6º e 7º anos

ANOS FINAIS – 6º e 7º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Danças	**Danças urbanas**	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades e fundamentos das danças urbanas, regras e normas para a execução das danças, movimento, espaço e tempo das diferentes danças, instrumentos musicais e vestimentas,	- Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). - Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. - Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.
	Danças de salão	tipos de movimentos (fluido, estruturado, alongado e livre), pequenas criações de movimentos. **Manifestações:** *break dance, funk, locking, house dance*, dança de rua etc.).	
	Dança clássica	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades e fundamentos da dança clássica. **Manifestação:** *ballet* clássico: fases romântica, moderna e contemporânea).	
Lutas	**Lutas de curta distância**	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades e movimentos corporais básicos, elementos técnicos (esquivas, chutes, entre outros), regras e equipamentos. **Manifestações possíveis:** *huka-huka, luta marajoara, krav magá* etc.	- Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. - Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. - Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil. - Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
	Lutas de média distância	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades, movimentos corporais básicos, elementos técnicos, dinâmica da luta, regras, implementos e indumentária. **Manifestações:** capoeira, caratê, *kickboxing*, boxe, *muay thai* etc.	
	Lutas de distância mista	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades, movimentos corporais básicos, elementos técnicos, dinâmica da luta, regras, implementos e indumentária. **Manifestações:** kung fú, nin-ji-tsu etc.	

Quadro 3 - Organizador curricular: Educação Física – 6º e 7º anos

ANOS FINAIS – 6º e 7º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Práticas corporais de aventura	**Práticas corporais de aventura urbanas**	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades, fundamentos e características (local de prática, público-alvo, vestimenta, equipamentos/acessórios etc.) das práticas corporais de aventura urbanas; exploração do ambiente da cidade e as possiblidades de promoção da atividade física ao longo da vida. **Manifestações urbanas**: *parkour, slackline, freestyle, BMX, inline skates, paintballl, escalada indoor, buildering, carrinho de rolimã, drift trike*.	- Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. - Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação. - Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços. - Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.
Indicações metodológicas Os conteúdos devem ser abordados buscando a valorização e o respeito aos sentidos e aos significados que são determinados pelos grupos sociais e etários, considerando o trabalho coletivo, protagonismo, segurança e integridade física. Devem promover o aprimoramento das habilidades e o respeito às regras, com base na solidariedade, na justiça, na equidade, zelando pelo patrimônio público e utilizando alternativas para a prática em diversos espaços, além de vivenciar e identificar as sensações corporais provocadas pela prática.			

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Organizador curricular: Educação Física – 8º e 9º anos

<table>
<tr><th colspan="4">ANOS FINAIS – 8º e 9º anos</th></tr>
<tr><th>UNIDADE TEMÁTICA</th><th>OBJETO DO CONHECIMENTO</th><th>CONTEÚDOS</th><th>HABILIDADES</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Esportes</td><td>Esportes com rede divisória ou parede de rebote</td><td>Aspectos gerais: habilidades e fundamentos dos esportes com rede divisória e parede de rebote; vivência dos esportes de acordo com as regras oficiais, com utilização e aprofundamento dos fundamentos praticados nas etapas anteriores.

Modalidades: voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton, peteca, squash, beach tennis.</td><td rowspan="3">- Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

- Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

- Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.

- Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

- Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.

- Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</td></tr>
<tr><td>Esportes de campo e taco</td><td>Aspectos gerais: habilidades e fundamentos dos esportes de campo e taco; vivência dos esportes de acordo com as regras oficiais ou adaptadas, com utilização e aprofundamento dos fundamentos praticados nas etapas anteriores.

Modalidades: baseball, softball, tacobol (bete ombro).</td></tr>
<tr><td>Esportes de invasão</td><td>Aspectos gerais: habilidades e fundamentos, dos esportes de invasão; vivência dos esportes de acordo com as regras oficiais, com utilização e aprofundamento dos fundamentos praticados nas etapas anteriores; doping (utilização de drogas para melhorar o desempenho esportivo e problemática das drogas ilícitas entre os adolescentes); saúde mental (quebra de paradigma sobre doenças mentais, principalmente ansiedade e depressão e o papel nos esportes nesse contexto).

Modalidades: handebol, futsal, futebol, basquetebol, rugby, futebol americano, ultimate frisbee.</td></tr>
</table>

Quadro 4 - Organizador curricular: Educação Física – 8º e 9º anos

ANOS FINAIS – 8º e 9º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Ginásticas	**Ginástica de condicionamento Físico**	**Aspectos gerais:** estudo sobre padrões de beleza, saúde e performance, transtornos alimentares, substâncias químicas e doenças psicossomáticas; potencialidades e limites da relação entre as ginásticas de condicionamento físico e a atividade física, exercício físico, aptidão física e saúde; adaptações e ajustes anatomofisiológicos do exercício e da atividade física. **Manifestações:** ginásticas de academia, ginásticas como parte da preparação física de diversas modalidades esportivas etc.	- Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e às necessidades de cada sujeito. - Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.). - Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. - Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as suas exigências corporais. - Identificar as diferenças e as semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.
	Ginástica de Conscientização corporal	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais; caracterização das diferentes ginásticas de conscientização corporal; relação das ginásticas de conscientização corporal com a qualidade de vida, conhecimento do corpo e suas necessidades; aceitação do corpo como individual, particular e único. **Manifestações:** yoga, tai-chi-chuan, antiginástica, eutonia, *feldenkrais*, bioenergética.	
	Ginástica de demonstração	**Aspectos gerais:** análise crítica de como as manifestações ginásticas se apresentam na contemporaneidade e discussão acerca do processo de esportivização das diferentes modalidades ginásticas. **Ginástica Para Todos (ginástica geral):** exploração de objetos: bolas de tamanhos e pesos variados, aros, claves, cubos etc.; processos de construção coreográfica: formação, direção, trajetória, planos, harmonia, sincronia, ritmo, apresentação individual e em grupo; busca de um conceito próprio das manifestações ginásticas que possibilite a participação de todos.	

Quadro 4 - Organizador curricular: Educação Física – 8º e 9º anos

ANOS FINAIS – 8º e 9º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
Danças	**Danças de salão**	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, características, habilidades e fundamentos das danças de salão, regras e normas para a execução das danças, espaço e tempo das diferentes danças, instrumentos musicais e vestimentas, tipos de movimentos (fluido, estruturado, alongado e livre), elaboração de curtas sequências de movimentos, construção coreográfica. **Manifestações:** nacionais: forró, samba de gafieira, soltinho, lambada, vanerão etc.; outras: polca, valsa, tango, bolero, mambo, rumba, *swing*, salsa, *zouk* etc.	- Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. - Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. - Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. - Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.
Lutas	**Lutas de curta distância**	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades, movimentos corporais básicos, elementos técnicos, dinâmica da luta, regras, implementos e indumentária e caracterização das diferentes lutas de curta distância. **Manifestações:** judô, sumô, *wrestling* (também denominado de luta olímpica (dividida em dois estilos: livre e greco-romano) etc.	- Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. - Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. - Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.
	Lutas de distância mista	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades, movimentos corporais básicos, elementos técnicos, dinâmica da luta, regras, implementos e indumentária e caracterização das diferentes lutas de distância mista. **Manifestações:** MMA, *boxe, muai tay* etc.	

Quadro 4 - Organizador curricular: Educação Física – 8º e 9º anos

ANOS FINAIS – 8º e 9º anos			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**CONTEÚDOS**	**HABILIDADES**
	Lutas de longa distância	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, habilidades, movimentos corporais básicos, elementos técnicos, dinâmica da luta, regras, implementos e indumentária e caracterização das diferentes lutas de longa distância. **Manifestações:** esgrima, kendô etc.	
Práticas corporais de aventura	**Práticas corporais de aventura na natureza**	**Aspectos gerais:** conhecimentos históricos e culturais, características (local de prática, público-alvo, vestimenta, equipamentos/acessórios etc.), habilidades e fundamentos das práticas corporais de aventura na natureza; influência do ambiente (espaços públicos, espaços da escola, praias, clubes e outros) na escolha da atividade física; políticas públicas de esporte e lazer. **Manifestações na natureza:** escalada, corrida de aventura, trilhas, arvorismo, mountain bike, downhill, rapel, surfe, canoagem, stand up paddle, raffting, asa delta, balonismo, bungee jump, pêndulo, tirolesa, corrida de orientação.	- Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. - Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. - Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.
Indicações metodológicas Os procedimentos metodológicos requerem um trabalho voltado à cultura corporal de movimento. Para tanto, deve-se possibilitar a compreensão dos grupos de origem e as transformações históricas dos objetos de conhecimento, problematizar as práticas corporais por meio de teorias bem como de suas vivências, promovendo o respeito e valorando a diversidade.			

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

4.4 LÍNGUA INGLESA

Consultora
Maria Ester Wollstein Moritz

Redatores
Ana Carolina Farias de Souza
Caique Fernando da Silva Fistarol

Grupo de Trabalho
Lautenai Antonio Bartholamei Junior
Rocheler Carla Dalazen dos Santos
Sarah Rachel Antler Zilli Crescencio
Síndia de Almeida Rech
Tatiane de Andrade Rosa

4.4.1 Língua inglesa como raciocínio, reflexão e potencialização do senso crítico

Este documento tem como ponto de partida a compreensão de que é por meio da linguagem que a escola poderá cumprir o importante papel de facultar a apropriação de conhecimentos e, assim, promover a autonomia e o protagonismo nos estudantes para o exercício da cidadania – que, ao ser transformado, também transforma a sociedade. Isso posto, concebemos o domínio da língua/linguagem – instrumento desenvolvido no âmbito da história e da cultura para promover o intercâmbio social e a organização do pensamento (VYGOTSKI, 2014) – como forma de inserção social na e pela interação entre o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2010).

Em se tratando do mundo contemporâneo, em que a tecnologia aproxima povos e culturas, o domínio da língua inglesa, na qualidade de língua franca (SEIDLHOFER, 2001), com características plurais e multiculturais, e, portanto, dissociada de um território específico, instiga a inclusão social a partir de uma educação linguística orientada para a interculturalidade, visando, dessa forma, a ampliação do conhecimento em meio à diversidade cultural, o que implica a compreensão e o respeito às diferenças. Assim, constitui ferramenta imprescindível para a transposição de barreiras físicas, de forma a viabilizar aos sujeitos interações que lhes propiciam maior abrangência na busca por novos conhecimentos e representações culturais a partir de suas vivências e suas experiências na esfera escolar.

Nessa perspectiva, a ação da escola - como espaço de socialização de saberes - em relação ao ensino de língua inglesa, deve promover uma pedagogia da língua como espaço de interação social, de sistematização, de elaboração e de apropriação de conhecimentos, em que importa, acima de tudo, questões de significação para o professor e para o aluno. Assim sendo, a abordagem ao ensino de inglês deve suplantar práticas escolares

tradicionais que privilegiem forma em detrimento de função comunicativa e expressiva – aspectos gramaticais normativistas em detrimento de relações e intencionalidades funcionais que se estabelecem pela e na interação social, por ocasião do uso da língua. Isso implica a compreensão de que a ação escolar deve dar lugar à construção de sentidos e dar voz aos atores sociais que nela se inserem. Quando tomado nessa dimensão, o ensino de língua extrapola a aprendizagem da língua na sua imanência e passa a subsidiar o raciocínio, a reflexão e a potencialização do senso crítico.

Em meio a essa discussão, cumpre o esclarecimento de que na proposta curricular do território catarinense não se preconiza o apagamento da língua como sistema, mas prega, isso sim, o fim do ensino da forma dissociada da função comunicativa e expressiva trazida nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2010) – sejam orais ou escritos. Nosso argumento sugere, portanto, que forma e função estejam em permanente articulação a serviço da análise linguística (GERALDI, 1997), a qual deve se dar em favor da compreensão e da produção textuais. Isso implica dizer que o estudante precisa ter claro que vocabulário e estrutura gramatical não são usados aleatoriamente nas produções linguísticas. Para tanto, professores precisam estar preparados para empreender em sua atividade docente uma ação que propicie aos estudantes refletir acerca das diferenças de significação existentes. Relatar o mesmo fato de diferentes formas pode ter implicações de sentido que indicam as intenções dos falantes ou escritores. Está dada, assim, a necessária articulação entre forma e função.

Uma ação docente planejada com esse cuidado deve ter como ponto de partida os gêneros discursivos, isso porque é nos gêneros do discurso que enunciados em dada esfera social se materializam. Nesse contexto, é necessário assentar a noção de que é o contexto sociointeracional, determinado dos gêneros do discurso – onde se dá a interação, a que finalidade se presta – que determinará o que é esperado ou não, o que é adequado ou não, o que é aceitável ou não em um dado tempo e espaço.

A partir dessa concepção, o professor organiza, então, seu fazer docente objetivando desenvolver nos estudantes as competências específicas ao longo do percurso da educação básica.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Ao focalizar os conceitos e competências específicas do componente curricular que, a nosso ver, devem articular o processo formativo do estudante quanto ao uso da língua inglesa, cabe a ressalva de que, em nossa compreensão, o conteúdo aqui elaborado contempla a educação em linguagens de modo geral, o que implica a importância de línguas estrangeiras/adicionais de modo geral, e não somente do Inglês, em respeito às diferentes articulações que cada município tem decorrente de seu processo histórico, cultural e social.

4.4.2 Indicações metodológicas

A língua inglesa é obrigatória a partir do 6º ano, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); no entanto, muitos municípios têm o início do percurso formativo dessa língua na Educação Infantil, ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os docentes, independentemente da etapa, ao planejarem as aulas, precisam pensar em como desenvolver a interação na e pela língua de forma contextualizada, lúdica e com intencionalidade pedagógica. Nesse mesmo viés didático-pedagógico, os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais

– devem considerar os modos de planejar e de desenvolver os conceitos por meio do lúdico e de gêneros discursivos – sejam orais ou escritos –, contemplando diferentes estratégias de uma educação para todos. A utilização de *flashcards*, músicas, jogos, vídeos e recursos tecnológicos em situações de interação podem auxiliar no processo de apropriação da língua.

Esse planejamento que se fundamenta no ensino de línguas voltado aos gêneros discursivos deve ser integrado a partir das unidades temáticas propostas neste documento, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) visando o percurso formativo de modo espiral. Essa integração deve ser planejada por meio de diversas situações de aprendizagem de forma que a leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural se integrem com as habilidades e os objetivos de aprendizagem propostos a partir dos quadros organizadores ano a ano.

Essa integração entre as unidades temáticas e gêneros discursivos terão mais sentido ao estudante se o professor considerar temas transversais e, caso haja a possibilidade, o trabalho de modo interdisciplinar. Importa considerar que o ensino da língua inglesa é, em si, intercultural, cabendo ao professor promover a sensibilização de seus estudantes diante das diferenças e das diversidades, levando o sujeito a refletir que cada ser humano é único em sua essência, compreendendo e respeitando suas diferenças no percurso formativo. Para isso, o estudo será mais significativo se os gêneros discursivos tiverem temas com mais afinidade à realidade do aluno e com conceitos estudados em outros componentes curriculares.

Sugerem-se alguns gêneros discursivos, a partir de materiais autênticos originais ou adaptados, que, ao serem trabalhados no percurso formativo de acordo com o contexto regional/ local e a partir de suas especificidades, possibilitem situações de interação na e pela língua: apresentação pessoal, crachá, recados, bilhetes, calendário, cartões comemorativos, dramatizações/esquetes, horário escolar, agenda, *e-mail*, pequenos textos e diálogos, trilhas sonoras, *comic books* / histórias em quadrinhos / tirinhas / *charges*, cartazes, fotolegendas, legendas de filmes / seriados, entrevistas, pequenos documentários, biografias, *timelines, blogspots,* jogos digitais, mapas mentais e conceituais, notícias de jornais e revistas, resumos / tópicos de notícias de jornais e revistas, enciclopédias *online*, contos / romances e poemas em versões originais ou simplificadas, artes plásticas / museus *on-line*, cadernos e livros *on-line*, aplicativos *on-line,* verbetes, comentários em fóruns e ambientes virtuais *on-line*, reportagens em suportes físicos ou *on-line*, carta / *e-mail* de solicitação ou reclamação, carta / *e-mail* de editorial de revista, crônica argumentativa, resenha crítica, publicidades / propagandas impressas e em suportes midiáticos, *advice columns*, *videocasts* e *podcasts.*

Um aspecto marcante na formação do estudante é o seu interesse pelas tecnologias digitais e de comunicação que possibilitam a ampliação da visão cultural do aluno, além de proporcionar experiências significativas com a língua inglesa. Deve-se considerar também os multiletramentos no planejamento para a prática docente, pois:

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

Compreender a avaliação como um dos elementos fundamentais do percurso formativo da aprendizagem do aluno e da prática docente implica em considerar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades pelos alunos. Sendo a avaliação um dos princípios do sistema escolar, esta deve ser processual, contínua e diagnóstica, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo docente. Observar, registrar e apontar fragilidades e potencialidades do processo de ensino e de aprendizagem torna-se significativo no processo avaliativo.

É importante considerar os instrumentos e os critérios avaliativos em consonância com os objetos do conhecimento e das habilidades dos eixos descritos para a língua inglesa na BNCC (BRASIL, 2017) – apresentados no Apêndice A deste texto – de modo a oportunizar diferentes possibilidades de compreender a aprendizagem dos alunos ao longo do percurso formativo planejado pelo professor para o componente curricular.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União**:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEIDLHOFER, B. **Closing a conceptual gap:** the case for a description of English as a lingua franca. International Journal of Applied Linguistics, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Escogidas II:** Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psciología. Madrid: Machado Libros, 2014.

APÊNDICE A – Língua Inglesa - unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 6º ano

ANOS FINAIS – 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO ORALIDADE: Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	Demonstrar iniciativa para utilizar a língua inglesa em situações de interação oral. Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (*Classroom Language*)	Empregar expressões de uso cotidiano de sala de aula, para solicitar esclarecimentos sobre o que não entendeu e/ou o significado de palavras ou expressões.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas do contexto discursivo	Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor	Falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. Planejar apresentações sobre temáticas diversas, como: família, comunidade, escola, etc., compartilhando-a oralmente com o grupo.
EIXO LEITURA: Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de Leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*)	Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. Localizar informações específicas em texto.

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 6º ano

ANOS FINAIS – 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Práticas de leitura e de construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	Construir repertório lexical, compreendendo a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) e do contato com fontes diversas. Construir repertório lexical explorando ambientes virtuais e/ou aplicativos.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	Compartilhar ideias e opiniões sobre o que o texto lido informa/comunica.
EIXO ESCRITA: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de pré-escrita	Planejamento do texto: *brainstorming*	Listar ideias para a produção de textos, considerando o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	Selecionar e organizar ideias, em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor	Produzir textos escritos sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade, seu contexto escolar e outras temáticas abordadas.
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS: Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. Construir repertório lexical relativo a temáticas abordadas (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
	Pronúncia	Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas pelo estudante.

Quadro 1 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 6º ano

ANOS FINAIS – 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	Descrever sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade, seu contexto escolar e outras temáticas abordadas utilizando o verbo to be e o presente do indicativo. Descrever ações em progresso utilizando o presente contínuo.
	Imperativo	Aplicar em enunciados de atividades, comandos e instruções o modo imperativo.
	Caso genitivo (*'s*)	Descrever relações interpessoais e de posse por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos	Empregar os adjetivos possessivos em produções orais e escritas.
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL: Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	Reconhecer o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/ comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade e seu significado (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo). Avaliar elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos sociedade brasileira/comunidade.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 7º ano

ANOS FINAIS – 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO ORALIDADE: Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula.	Trocar ideias e engajar-se colaborativamente em brincadeiras, jogos e situações de interação oral realizadas em sala de aula.
	Práticas investigativas.	Entrevistar pessoas da comunidade escolar sobre temáticas interdisciplinares abordadas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios.	Compreender textos orais a partir dos conhecimentos prévios.
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo.	Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor.	Compor narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades.
EIXO LEITURA: Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Compreensão geral e e pecífica: leitura rápida *(skimming, scanning)*	Inferir o sentido global de textos com base em leitura rápida, observação de títulos, imagens, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas, ou cognatas. Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).
	Construção do sentido global do texto	Construir o sentido global de um texto relacionando suas partes.
Práticas de leitura e pesquisa	Objetivos de leitura	Selecionar a informação desejada em um texto.
	Leitura de textos digitais para estudo	Escolher textos de fontes confiáveis para estudos/ pesquisas escolares em ambientes virtuais.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura	Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 7º ano

ANOS FINAIS – 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO ESCRITA: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita	Pré-escrita: planejamento de produção escrita, com mediação do professor	Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
	Escrita: organização em parágrafos ou tópicos, com mediação do professor	Explorar a produção textual organizando em unidades de sentido, dividindo em parágrafos, tópicos e/ ou subtópicos considerando diferentes possibilidades de formato de texto, suporte e organização gráfica.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor	Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e/ ou personalidades.
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS: Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares), preposições de tempo e lugar e conectores.
	Pronúncia	Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (*-ed*).
	Polissemia	Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
Gramática	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	Produzir textos orais e escritos mostrando relações de sequência e causalidade utilizando o passado simples e o passado contínuo.
	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	Diferenciar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
	Verbo modal *can* (presente e passado)	Descrever habilidades com o verbo modal can (no presente e no passado).

Quadro 2 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 7º ano

ANOS FINAIS – 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL: Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade contemporânea	Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
Comunicação intercultural	Variação linguística	Reconhecer a variação linguística como fenômeno natural das línguas, refutando preconceitos. Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de expressão no/do mundo.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 8º ano

ANOS FINAIS – 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO ORALIDADE: Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	Esclarecer informações resolver mal-entendidos e emitir opiniões.
	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral	Explorar por meio de situações de interação oral o uso de recursos linguísticos e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros).
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico	Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	Informar/comunicar/falar do futuro utilizando recursos e repertório linguísticos apropriados.
EIXO LEITURA: Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.
Práticas de leitura e fruição	Leitura de textos de cunho artístico/literário	Valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa por meio de textos narrativos em língua inglesa. Acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa a partir de ambientes virtuais e/ou aplicativos.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.
EIXO ESCRITA: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 8º ano

ANOS FINAIS – 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de textos com a mediação do professor	Analisar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação do professor/colegas	Produzir textos com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro.
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS: Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
Gramática	Verbos para indicar o futuro	Descrever planos e expectativas e fazer previsões utilizando formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
	Comparativos e superlativos	Comparar qualidades e quantidades utilizando as formas comparativas e superlativas de adjetivos.
	Quantificadores	Utilizar os quantificadores (*some, any, many* e *much*) em práticas contextualizadas.
	Pronomes relativos	Construir períodos compostos por subordinação para empregar os pronomes relativos (*who, which, that, whose*).

Quadro 3 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 8º ano

ANOS FINAIS – 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL: Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 9º ano

ANOS FINAIS – 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO ORALIDADE: Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: persuasão	Expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos e paralinguísticos.
Compreensão oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo	Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas. Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.
Produção oral	Produção de textos orais com autonomia	Expor resultados de pesquisa ou estudo adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.
EIXO LEITURA: Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de leitura	Recursos de persuasão	Identificar recursos de persuasão, utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
	Recursos de argumentação	Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.
Práticas de leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais	Analisar a qualidade e a validade das informações veiculadas explorando ambientes virtuais de informação e socialização.
Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura	Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 9º ano

ANOS FINAIS – 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO ESCRITA: Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.		
Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	Expor e defender ponto de vista em texto escrito, pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar argumentos.
	Escrita: construção da persuasão	Construir textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação, utilizando recursos verbais e não verbais.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	Produzir textos sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS: Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	Reconhecer, nos novos gêneros digitais, novas formas de escrita na constituição das mensagens.
	Conectores (linking words)	Construir argumentação e intencionalidade discursiva utilizando conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese.
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	Empregar as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (*If-clauses*)
	Verbos modais: *should, must, have to, may e might*	Indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade empregando os verbos modais *should, must, have to, may* e *might.*

Quadro 4 - Organizador curricular: Língua Inglesa – 9º ano

ANOS FINAIS – 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETO DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL: Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Expansão da língua inglesa: contexto histórico	Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

MATEMÁTICA

5 ÁREA: MATEMÁTICA

A área da MATEMÁTICA, que também é um componente curricular, traz as compreensões sobre as habilidades de raciocinar, de representar, de comunicar e de argumentar matematicamente, que são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.
6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

5.1 MATEMÁTICA

Consultora
Josélia Euzébio da Rosa

Redatores
Jovino Luiz Aragão
Marcos Leandro Espindula
Maria Cristina Vitoria Tavares Bertinetti

Grupo de Trabalho

Carmem Terezinha Simioni Varela
Cristiano Rodolfo Tironi
Djeison Machado
Dulcemari Vidi Silva
Edna de Lourdes Madalena de Oliveira Woehl
Eliane Coradi dos Santos
Gilvan Rodrigues dos Reis
Ivan Alvaro dos Santos
Izane Maria Pereira
Izolange Eifler
Joely Leite Schaefer
José Barabach Sobrinho
Josiane Bernz Siqueira
Kátia Raquel Testoni Longen
Luis Anderson Antunes
Mario Henrique Rodrigues
Marlova Neumann Araújo
Maurício da Silva
Mirelle Cássia Zacca Furlan Macarini
Moizes da Silva
Paulo Henrique Flores
Rosane Maria de Rocchi
Rosane Varnier
Rosélia Aparecida de Castro
Vani Terezinha Locatelli Majeski

5.1.1 Texto introdutório

O Currículo de Matemática do território catarinense está alinhado a oito competências específicas da Matemática, conectadas as dez competências gerais que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta e articula-se às Propostas Curriculares do Estado e dos Municípios de Santa Catarina. Este documento tem como aporte teórico os fundamentos e os desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural que preconizam a inclusão de todos no processo de apropriação dos conhecimentos, em nível científico. Para tanto, é necessário repensar a educação escolar, a fim de garantir a superação do conhecimento empírico pelo teórico nos diferentes campos que compõem a Matemática, nas cinco unidades temáticas presentes em todos os anos do Ensino Fundamental: Números, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística.

De acordo com o currículo catarinense (SANTA CATARINA, 1991, 1998, 2014), o que justifica a existência social da escola é "[...] o compromisso com a educação sistematizada, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e do ato criador" (SANTA CATARINA, 2014, p. 34). O documento ressalta, porém, que o acesso à educação escolar não é garantia de desenvolvimento do pensamento teórico, visto que, dependendo da lógica que fundamenta o conteúdo e os métodos de ensino desenvolvidos em sala de aula, pode-se obter como resultado o pensamento empírico.

> O pensamento teórico, conforme desenvolvido por Davídov (1988), se constitui em uma forma específica do pensamento humano, cujo desenvolvimento exige o envolvimento do sujeito em determinado tipo de atividade – a atividade de estudo, a ser realizada sob a orientação das ações e operações vinculadas à instrução, ao ensino e à educação promovidos pela escola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 39).

A atividade de estudo, sistematizada por Davídov, pode ser desenvolvida a partir da "Atividade Orientadora de Ensino" (SANTA CATARINA, 2014), ao longo do percurso formativo, por meio de Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, nas quais "[...] as grandezas contínuas e discretas se constituem em ponto de partida e de chegada" (SANTA CATARINA, 2014, p. 168). Nesse contexto, o conceito surge como forma de atividade mental, que reflete a universalidade e a essência reveladas no experimento objetal. O elemento mediador que possibilita a passagem do plano objetal ao plano mental são as representações que se constituem a partir da interconexão entre as significações aritméticas, geométricas e algébricas.

Diante desse contexto, cabe a pergunta: como colocar a BNCC (BRASIL, 2017) em prática, na sala de aula, sem desconsiderar a produção catarinense em termos de currículo? Além disso, no Estado de Santa Catarina, os objetos de conhecimento e suas correspondentes habilidades serão desenvolvidas empírica ou teoricamente? A fim de responder a esses questionamentos, o item *indicações metodológicas* apresenta, a título de exemplificação, uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem, orientada em uma progressão que pode ser desenvolvida em qualquer um dos anos escolares. Trata-se de um exemplo que explicita algumas possibilidades de articulação entre Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Diversidade humana, Educação Inclusiva, que pode inspirar o(a) professor(a) na elaboração de suas próprias Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, com vistas à superação, por incorporação, das Competências e das Habilidades previstas na BNCC para Matemática, à luz dos fundamentos teóricos da Proposta Curricular Catarinense. Em outras palavras, Currículo de Matemática do território catarinense prevê que as competências e habilidades indicadas na BNCC sejam desenvolvidas em nível teórico, por meio da revelação e da modelação da relação nuclear dos conceitos e dos sistemas conceituais, nos quais os objetos de conhecimento estão inseridos, a partir de experimentos objetais (práticos).

5.1.2 competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades

Este documento está organizado em unidades temáticas que consideram objetos do conhecimento e suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas por meio de uma progressão, em todos os anos de escolaridade, de modo flexível e em espiral, visando atender as Competências Específicas da Matemática.

A seguir, apresenta-se o que a BNCC define para cada ano do Ensino Fundamental, por meio de quadros (Quadros 1 a 9) organizados em unidades temáticas que consideram os objetos do conhecimento de Matemática e as respectivas habilidades (expectativas de aprendizagem, objetivos de aprendizagem, diretos de aprendizagem) a serem desenvolvidas (BRASIL, 2017). É importante ressaltar que os objetos e as habilidades podem ser abordados tanto empírica quanto teoricamente. Tal escolha vai depender do movimento de abstração e de generalização desenvolvido durante o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, a opção do Currículo de Matemática do território catarinense é pela apropriação do conhecimento científico e do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Após o estudo do quadro, o(a) professor(a) provavelmente vai se perguntar: como é possível contemplar tudo que está proposto no tempo de um ano letivo? A resposta para esse questionamento encontra-se nas *indicações metodológicas* apresentadas, neste texto, depois dos quadros.

Quadro 1 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 1º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações	Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação	Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.
	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica	Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.
	Construção de fatos básicos da adição	Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.
	Composição e decomposição de números naturais	Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.

Quadro 1 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 1º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Álgebra	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.
	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)	Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
Geometria	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado	Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás. Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico	Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.
	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais	Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais	Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.
	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos. Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário. Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.

Quadro 1 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 1º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Probabilidade e estatística	Noção de acaso	Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.
	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.
	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 2º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)	Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades). Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade", indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.
	Composição e decomposição de números naturais (até 1000)	Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.
	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.
	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)	Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.
	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.

Quadro 2 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 2º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 2º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Álgebra	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos. Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
Geometria	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido	Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.
	Esboço de roteiros e de plantas simples	Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.
	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.

Quadro 2 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 2º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 2º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Grandezas e medidas	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)	Estimar, medir e comparar comprimentos de lados de salas (incluindo contorno) e de polígonos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro) e instrumentos adequados.
	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm^3, grama e quilograma)	Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).
	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda. Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano	Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.
	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima. Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 3º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 3º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.
	Composição e decomposição de números naturais	Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.
	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito. Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e, também, na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.
	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.
	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida	Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.
	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.

Quadro 3 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 3º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 3º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Álgebra	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas	Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.
	Relação de igualdade	Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtração de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.
Geometria	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): re-conhecimento e análise de ca-racterísticas	Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações	Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras. Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.
	Congruência de figuras geométricas planas	Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.

Quadro 3 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 3º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 3º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Grandezas e medidas	Significado de medida e de unidade de medida	Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada. Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.
	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações	Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.
	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações	Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.
	Comparação de áreas por superposição	Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo	Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração. Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.
	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.

Quadro 3 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 3º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 3º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas. Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos.
	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 4º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 4º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.
	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10	Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.
	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado. Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo. Utilizar as propriedades das operações para desenvolver estratégias de cálculo.
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	Problemas de contagem	Resolver, com o suporte de imagem e/ou material manipulável, problemas simples de contagem, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra, utilizando estratégias e formas de registro pessoais.
	Números racionais: frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100)	Reconhecer as frações unitárias mais usuais (1/2, 1/3, 1/4, 1/5, 1/10 e 1/100) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.
	Números racionais: representação decimal para escrever valores do sistema monetário brasileiro	Reconhecer que as regras do sistema de numeração decimal podem ser estendidas para a representação decimal de um número racional e relacionar décimos e centésimos com a representação do sistema monetário brasileiro.

Quadro 4 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 4º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 4º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Álgebra	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural	Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural.
	Sequência numérica recursiva formada por números que deixam o mesmo resto ao ser divididos por um mesmo número natural diferente de zero	Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.
	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.
	Propriedades da igualdade	Reconhecer e mostrar, por meio de exemplos, que a relação de igualdade existente entre dois termos permanece quando se adiciona ou se subtrai um mesmo número a cada um desses termos. Determinar o número desconhecido que torna verdadeira uma igualdade que envolve as operações fundamentais com números naturais.

Quadro 4 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 4º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 4º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Geometria	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo	Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características	Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.
	Ângulos retos e não retos: uso de dobraduras, esquadros e *softwares*	Reconhecer ângulos retos e não retos em figuras poligonais com o uso de dobraduras, esquadros ou *softwares* de geometria.
	Simetria de reflexão	Reconhecer simetria de reflexão em figuras e em pares de figuras geométricas planas e utilizá-la na construção de figuras congruentes, com o uso de malhas quadriculadas e de *softwares* de geometria.

Quadro 4 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 4º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 4º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e de unidades de medida convencionais mais usuais	Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.
	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e relações entre unidades de medida de tempo	Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração.
	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana	Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global. Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.
	Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro	Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
Probabilidade e estatística	Análise de chances de eventos aleatórios	Identificar, entre eventos aleatórios cotidianos, aqueles que têm maior chance de ocorrência, reconhecendo características de resultados mais prováveis, sem utilizar frações.
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos	Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.
	Diferenciação entre variáveis categóricas e variáveis numéricas Coleta, classificação e representação de dados de pesquisa realizada	Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 5 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 5º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita e ordenação de números naturais (de até seis ordens)	Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.
	Números racionais expressos na forma decimal e sua representação na reta numérica	Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.
	Representação fracionária dos números racionais: reconhecimento, significados, leitura e representação na reta numérica	Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.
	Comparação e ordenação de números racionais na representação decimal e na fracionária utilizando a noção de equivalência	Identificar frações equivalentes. Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.
	Cálculo de porcentagens e representação fracionária	Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
	Problemas: adição e subtração de números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita	Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	Problemas: multiplicação e divisão de números racionais cuja representação decimal é finita por números naturais	Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”	Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas.

Quadro 5 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 5º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Álgebra	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência. Resolver e elaborar problemas cuja conversão em sentença matemática seja uma igualdade com uma operação em que um dos termos é desconhecido.
	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	Resolver problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta entre duas grandezas, para associar a quantidade de um produto ao valor a pagar, alterar as quantidades de ingredientes de receitas, ampliar ou reduzir escala em mapas, entre outros. Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.
Geometria	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano	Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características	Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos.
	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes	Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.

Quadro 5 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 5º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Grandezas e medidas	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.
	Áreas e perímetros de figuras poligonais: algumas relações	Concluir, por meio de investigações, que figuras de perímetros iguais podem ter áreas diferentes e que, também, figuras que têm a mesma área podem ter perímetros diferentes.
	Noção de volume	Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.
Probabilidade e estatística	Espaço amostral: análise de chances de eventos aleatórios	Apresentar todos os possíveis resultados de um experimento aleatório, estimando se esses resultados são igualmente prováveis ou não.
	Cálculo de probabilidade de eventos equiprováveis	Determinar a probabilidade de ocorrência de um resultado em eventos aleatórios, quando todos os resultados possíveis têm a mesma chance de ocorrer (equiprováveis).
	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões. Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas, organizar dados coletados por meio de tabelas, gráficos de colunas, pictóricos e de linhas, com e sem uso de tecnologias digitais, e apresentar texto escrito sobre a finalidade da pesquisa e a síntese dos resultados.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 6 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal	Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica. Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais Divisão euclidiana	Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.
	Fluxograma para determinar a paridade de um número natural Múltiplos e divisores de um número natural Números primos e compostos	Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par). Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000. Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.
	Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações	Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes. Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica. Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora. Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.
	Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números racionais	Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.
	Aproximação de números para múltiplos de potências de 10	Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.
	Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

Quadro 6 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Álgebra	Propriedades da igualdade	Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.
	Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo	Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.
Geometria	Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados	Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.
	Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)	Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.
	Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados	Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros. Identificar características dos triângulos e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos. Identificar características dos quadriláteros, classificá-los em relação a lados e ângulos e reconhecer a inclusão e a intersecção de classes entre eles.
	Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas	Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.
	Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e *softwares*	Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou *softwares* para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros. Construir algoritmo para resolver situações passo a passo (como na construção de dobraduras ou na indicação de deslocamento de um objeto no plano segundo pontos de referência e distâncias fornecidas etc.).

Quadro 6 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 6º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Grandezas e medidas	Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume	Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
	Ângulos: noção, usos e medida	Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas. Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão. Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.
	Perímetro de um quadrado como grandeza proporcional à medida do lado	Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados, para compreender que o perímetro é proporcional à medida do lado, o que não ocorre com a área.
Probabilidade e estatística	Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)	Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.
	Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas	Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico. Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre os textos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.
	Coleta de dados, organização e registro Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações	Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.
	Diferentes tipos de representação de informações: gráficos e fluxogramas	Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 7 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Múltiplos e divisores de um número natural	Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.
	Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.
	Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações	Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração. Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.
	Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador	Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos. Reconhecer que as resoluções de um grupo de problemas que têm a mesma estrutura podem ser obtidas utilizando os mesmos procedimentos. Representar por meio de um fluxograma os passos utilizados para resolver um grupo de problemas. Comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros, resultado da divisão, razão e operador. Utilizar, na resolução de problemas, a associação entre razão e fração, como a fração 2/3 para expressar a razão de duas partes de uma grandeza para três partes da mesma grandeza ou três partes de outra.
Álgebra	Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações	Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica. Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias. Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.
	Linguagem algébrica: variável e incógnita	Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita. Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura. Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.
	Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica	Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.

Quadro 7 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
	Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais	Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.
	Equações polinomiais do 1º grau	Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma ax + b = c, fazendo uso das propriedades da igualdade.
Geometria	Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem	Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro. Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.
	Simetrias de translação, rotação e reflexão	Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.
	A circunferência como lugar geométrico	Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.
	Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem uso de *softwares* de geometria dinâmica.
	Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos	Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180°. Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas. Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.
	Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero	Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos. Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular (como quadrado e triângulo equilátero), conhecida a medida de seu lado.

Quadro 7 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 7º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Grandezas e medidas	Problemas envolvendo-medições	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.
Probabilidade e Estatística	Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais	Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).
	Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros	Estabelecer expressões de cálculo de área de triângulos e de quadriláteros. Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.
	Medida do comprimento da circunferência	Estabelecer o número como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.
	Experimentos aleatórios: espaço amostral e Estimativa de probabilidade por meio de frequência de ocorrências	Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvem cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.
	Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados	Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.
	Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações	Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
	Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados	Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 8 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Notação científica	Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.
	Potenciação e radiciação	Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.
	O princípio multiplicativo da contagem	Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolve a aplicação do princípio multiplicativo.
	Porcentagens	Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.
	Dízimas periódicas: fração geratriz	Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.
Álgebra	Valor numérico de expressões algébricas	Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.
	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.
	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.
	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo ax2 = b.
	Sequências recursivas e não recursivas	Identificar a regularidade de uma sequência numérica ou figural não recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes. Identificar a regularidade de uma sequência numérica recursiva e construir um algoritmo por meio de um fluxograma que permita indicar os números seguintes.
	Variação de grandezas: diretamente proporcionais inversamente proporcionais ou não proporcionais	Identificar a natureza da variação de duas grandezas, direta e inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano. Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas direta ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.

Quadro 8 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Geometria	Congruência de triângulos e demonstrações de propriedades de quadriláteros	Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.
	Construções geométricas: ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares	Construir, utilizando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de 90°, 60°, 45° e 30° e polígonos regulares. Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um hexágono regular de qualquer área, a partir da medida do ângulo central e da utilização de esquadros e compasso.
	Mediatriz e bissetriz como lugares geométricos: construção e problemas	Aplicar os conceitos de mediatriz e bissetriz como lugares geométricos na resolução de problemas.
	Transformações geométricas: simetrias de translação, reflexão e rotação	Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.
Grandezas e medidas	Área de figuras planas Área do círculo e comprimento de sua circunferência	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.
	Volume de cilindro reto Medidas de capacidade	Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes. Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.

Quadro 8 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 8º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Probabilidade e Estatística	Princípio multiplicativo da contagem Soma das probabilidades de todos os elementos de um espaço amostral	Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.
	Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados	Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.
	Organização dos dados de uma variável contínua em classes	Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.
	Medidas de tendência central e de dispersão	Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.
	Pesquisas censitárias ou amostral Planejamento e execução de pesquisa amostral	Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada). Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 9 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Números	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica	Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade). Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.
	Potências com expoentes negativos e fracionários	Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.
	Números reais: notação científica e problemas	Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.
	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.
Álgebra	Funções: representações numérica, algébrica e gráfica	Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.
	Razão entre grandezas de espécies diferentes	Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.
	Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais	Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.

Quadro 9 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Geometria	Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações	Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.
	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal	Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.
	Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo	Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica.
	Semelhança de triângulos	Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.
	Relações métricas no triângulo retângulo Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais	Demonstrar relações métricas do triângulo retângulo, entre elas o teorema de Pitágoras, utilizando, inclusive, a semelhança de triângulos. Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.
	Polígonos regulares	Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares.
	Distância entre pontos no plano cartesiano	Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.
	Vistas ortogonais de figuras espaciais	Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.

Quadro 9 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental

ANOS INICIAIS – 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
Grandezas e medidas	Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas Unidades de medida utilizadas na informática	Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.
	Volume de prismas e cilindros	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.
Probabilidade e Estatística	Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes	Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.
	Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação	Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.
	Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos	Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.
	Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório	Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

5.1.3 Encaminhamentos para as indicações metodológicas

Como mencionado, ao término do estudo dos Quadros 1 a 9, você, professor(a), pode questionar sobre a possibilidade de se contemplar todos os objetos de conhecimento e todas as habilidades definidas para cada ano, pela BNCC. A resposta vai depender do modo de organização do ensino. Se o(a) professor(a) for abordar objeto por objeto e suas correspondentes habilidades, separadamente, provavelmente não será possível concluir nem o mínimo definido pela BNCC, para cada ano. Além disso, cabe outro questionamento: os objetos e as habilidades, anteriormente apresentados, serão desenvolvidos em sala de aula em nível empírico ou teórico? No Estado de Santa Catarina, historicamente, a opção foi e continua sendo pela apropriação dos conhecimentos científicos e pelo desenvolvimento do pensamento teórico. Nesse sentido, as habilidades anteriormente apresentadas consistem em manifestações particulares da relação universal, essencial e nuclear dos conceitos e dos sistemas conceituais. O desenvolvimento de habilidade por habilidade, em sala de aula, de forma fragmentada, resultará no desenvolvimento do pensamento empírico.

Por outro lado, se forem considerados os princípios didáticos decorrentes dos fundamentos teóricos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, não só é possível dar conta do estabelecido pela BNCC, mas também ir além. De acordo com os fundamentos e os desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural para o ensino, os objetos de conhecimento não são abordados de forma fragmentada, mas em conexão com outros do sistema conceitual no qual se insere, a partir de sua relação geneticamente inicial, universal e essencial. Nesse movimento teórico, as habilidades anteriormente apresentadas consistem em manifestações particulares, decorrentes da gênese que precisa ser revelada e modelada durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, a seguir, nas *indicações metodológicas*, apresenta-se um exemplo de caráter geral que integra alguns objetos e habilidades previstas para cada ano do Ensino Fundamental, à luz dos fundamentos e dos desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural, com a finalidade de orientar o(a) professor(a) na elaboração de suas próprias situações desencadeadoras de aprendizagem para o ensino de Matemática. Trata-se de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem que pode ser desenvolvida em qualquer ano do Ensino Desenvolvimental, pois, como é geral, pode ser resolvida tanto por meio de conceitos mais básicos, previstos para os primeiros anos de escolarização, como por meio de conceitos mais abstratos, correspondentes aos últimos anos do Ensino Fundamental.

5.1.4 Indicações metodológicas

Avançar no desenvolvimento científico e tecnológico à margem do pensamento matemático no âmbito teórico é uma tarefa difícil. Assim sendo, é recomendável elaborar situações significativas que desencadeiem a apropriação pelos estudantes do que de mais atual a humanidade produziu em termos de conceitos matemáticos e recursos tecnológicos, de modo indissociável. Esta unidade constitui um dos alicerces indispensáveis ao processo de formação integral dos sujeitos, que passa pela necessidade de se aprofundar os conceitos matemáticos em nível científico e pela transformação das escolas em ambientes sustentáveis e tecnologicamente atuais.

Contudo, é importante enfatizar que a existência de recursos tecnológicos de última geração e uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem bem elaborada não garantem, por si só, a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento teórico por parte dos estudantes. Isso depende da lógica que o professor adota para orientar as reflexões individuais e coletivas. As Situações Desencadeadoras de Aprendizagem podem ser desenvolvidas por meio de recursos tecnológicos de ponta empírica ou teoricamente, do ponto de vista do conhecimento matemático – vai depender da lógica que sustenta o movimento conceitual a ser conduzido pelo professor (SANTA CATARINA, 2014).

No que diz respeito à diversidade humana e à formação integral do ser humano, dentre outros aspectos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 25) diz que "[...] quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade". Com esse propósito, a Situação Desencadeadora de Aprendizagem a seguir, apresentada na forma de uma história, pode ser desenvolvida em decorrência das reflexões sobre a diversidade de "arranjos familiares hoje possíveis" (SANTA CATARINA, 2014, p. 59).

Situação Desencadeadora de Aprendizagem: os preparativos para o dia da família na escola de João e Maria

---

Para organizar o dia da família na escola, as tarefas foram distribuídas por turma. A turma de João e Maria ficou encarregada de determinar a quantidade de fita decorativa necessária para fixar a(s) toalha(s) ao redor da(s) mesa(s).

A única informação que a turma recebeu foi que deveriam utilizar, como unidade padrão, uma das medidas da(s) mesa(s).

A data da festa já estava se aproximando e a turma ainda não sabia como proceder.

Diante desse contexto, como podemos auxiliar a turma de João e Maria a determinar a quantidade necessária de fita para fixar a(s) toalha(s) ao redor da(s) mesa(s)?

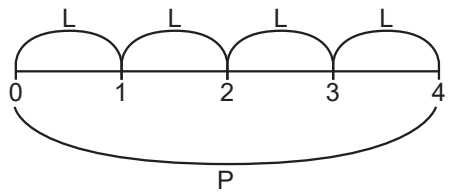
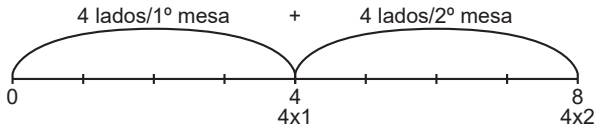
Para a contação da história na presença de estudantes surdos ou surdocegos, faz-se necessária a realização de adequações a fim de garantir a interação entre todos os estudantes. Além disso, é importante destacar que a inclusão de todos os estudantes nas reflexões individuais e coletivas é condição primordial para o desenvolvimento de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem em sala de aula. Isso passa pela inclusão digital, inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas, entre outras. Afinal, é preciso garantir o envolvimento e a participação ativa de todos nas reflexões individuais e coletivas, em um contexto democrático, humanizador e sustentável. O currículo catarinense ressalta:

> [...] a necessidade do respeito à diversidade humana em todas as suas múltiplas dimensões. [...] para que todos os sujeitos que integram as comunidades, escolares ou não, tenham respeitadas sua dignidade e direito de opção, seja ela voluntária ou ditada pela própria natureza humana. Outro aspecto a ser considerado é a percepção de totalidade de mundo, homem, sociedade, necessária aos professores [...]. (SANTA CATARINA, 2014, p. 172).

A temática da Situação Desencadeadora de Aprendizagem foi definida a partir de um evento que já faz parte da cultura escolar catarinense: o dia da família na escola. Trata-se de uma situação em que os estudantes precisam pensar como se faz para calcular a quantidade de fita necessária para prender as toalhas nas mesas. Envolve, portanto, a relação entre a grandeza comprimento (perímetro da superfície das mesas e uma de suas partes a ser considerada como unidade de medida) e a grandeza discreta (quantidade de mesas). Consiste em uma situação de caráter geral e, por conseguinte, pode ser desenvolvida em qualquer um dos anos escolares, de modo que possibilite o acompanhamento da progressão de conhecimento, tal como está previsto na BNCC (BRASIL, 2017). Trata-se de um esforço por exemplificar algumas possibilidades de articulação da BNCC (BRASIL, 2017) com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). O ponto de partida na sua elaboração foi o núcleo do conceito que dá origem aos números naturais, racionais e irracionais: a relação universal de multiplicidade e divisibilidade , logo, o número *c* pode ser natural, racional ou irracional.

Essa relação universal dá origem a um sistema de conceitos que perpassa todos os anos do Ensino Fundamental e pode ser introduzido a partir da Situação Desencadeadora de Aprendizagem. No Quadro 10 a seguir, apresentam-se as orientações gerais (primeira coluna), particulares (segunda coluna) e singulares (terceira coluna), para o desenvolvimento de uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem em nível teórico/científico. Todas as ações e as operações apresentadas no quadro a seguir são desenvolvidas por meio dos mais variados recursos tecnológicos, a depender das condições objetivas da escola e o perfil dos estudantes subsidiados pela diferenciação curricular e desenho universal de Aprendizagem (DUA).

Quadro 9 – Matemática - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos do 9º ano do Ensino Fundamental

PRINCÍPIO TEÓRICO	**AÇÕES**	**OPERAÇÕES NO CONTEXTO DA SITUAÇÃO DESENCADEADORA DE APRENDIZAGEM "OS PREPARATIVOS PARA O DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA DE JOÃO E MARIA"**
Concreto como ponto de partida	Revelar os elementos que irão compor a relação nuclear/universal, que desencadeia o sistema conceitual a ser abordado a partir das relações entre grandezas.	Perímetro da superfície da mesa (grandeza a ser medida) e unidade de medida básica (um dos lados da superfície da mesa ou sua diagonal, se for quadrangular; o lado menor da superfície da mesa, se for retangular; e o diâmetro, se a superfície for circular).
	Proceder à medição por meio do experimento objetal (Experiência Prática).	Medição do perímetro da superfície da mesa com um barbante ou outro objeto que represente a unidade de medida básica.
Redução do concreto ao abstrato	Modelar, geométrica e algebricamente, a relação nuclear/universal revelada durante o experimento objetal (Abstração).	A partir da unidade de medida básica, para mesas com superfície quadrangular: $p = 4l$  (p = Perímetro, l = lado)
		A partir da unidade de medida intermediária (Reta numérica, lei da função, gráfico...): $4m = f$  (m = Quantidade de mesas, f = Comprimento total de fita)
		Abstração máxima: p × m = f
Ascensão do abstrato ao concreto	Identificar e refletir as manifestações particulares da relação nuclear (Generalização).	Constituição das diferentes sequências, originadas a partir da relação nuclear, por meio das diferentes unidades de medida básica e intermediárias, no plano abstrato (a partir de retas numéricas, gráficos, tabelas, entre outros).
	Responder ao problema desencadeador de aprendizagem.	Registrar e apresentar em linguagem oral, escrita, gestual e/ou gráfica, sugestões de procedimentos que possibilitem determinar a quantidade necessária de fita e enviar para a turma de João e Maria, por meio de vídeos audiodescritos, áudios, desenhos, cartas, bilhetes, e-mails, entre outros.

Fonte: Elaborado pelos autores.

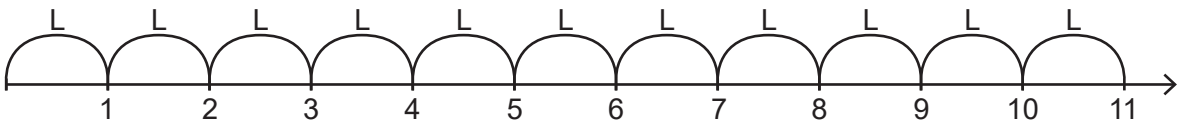
A metodologia adotada para a introdução da história, assim como seu desenvolvimento, depende do momento que a turma se encontra no percurso formativo, que pode ser, inclusive, na Educação Infantil. Ao constatar que as crianças compreenderam a história, o(a) professor(a) lançará o desafio para que os estudantes realizem a medição de uma mesa (Experimento objetal).

O formato da superfície da mesa varia conforme o campo numérico a ser trabalhado. Por exemplo, se for no contexto do número natural, utilizar-se-á mesa de superfície quadrangular; se for número racional, mesa retangular (exceto superfície quadrangular); para os números irracionais, mesas com superfícies quadrangulares e circulares.

Diante de uma das mesas mencionadas anteriormente, após diversas hipóteses apresentadas pelos estudantes sobre as possibilidades de medição, espera-se que utilizem seus palmos ou objetos diversos. Então, o(a) professor(a) destaca a necessidade de uma unidade de medida comum para todos e sugere, como instrumento de medida, um pedaço de barbante com medida de um dos lados da mesa (a unidade de medida básica é igual a um lado da mesa: 1L).

Após todos os estudantes realizarem a medição, inicia-se o processo de abstração, em que o(a) professor(a) apresenta uma tira de papel maior que o perímetro da mesa, e solicita que os estudantes dobrem ao meio no sentido longitudinal. Na sequência, destaca o vinco com algum objeto auxiliar para que resulte em uma linha reta. Em seguida, realiza-se a medição de cada lado da mesa com o barbante e representa-se, concomitantemente, na linha marcada no papel. Esse mesmo procedimento pode ser repetido diversas vezes. Ao final, resultará em uma reta numérica semelhante ao exemplo que segue (Figura 1) e que, posteriormente, pode ser fixada na parede da sala de aula.

Figura 1 – Construção da reta numérica a partir da unidade de medida básica (um lado da mesa: 1L)

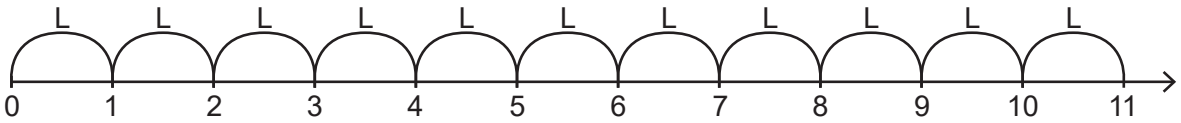


Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa reta é suficiente para registrar a medida de todas as mesas da festa? Sim, pois ela é infinita: após o acréscimo de mais uma unidade, teremos sempre o sucessor de um número. E o número zero? De acordo com o movimento lógico histórico, o número zero foi admitido pela humanidade séculos depois da criação dos demais algarismos. Por isso sugerimos a problematização da função dele, na reta numérica, após a sistematização dos demais números naturais.

Se, ao acrescermos uma unidade, obtemos o sucessor de um número (0 + 1 = 1; 1 + 1 = 2; 2 + 1 = 3), pelo movimento oposto, por meio da operação inversa, obteremos seu antecessor (3 – 1 = 2; 2 – 1 = 1; 1 – 1 = 0). Portanto, a partir de subtrações sucessivas é possível refletir sobre uma importante função do zero para representar o ponto de origem na reta, tanto dos números positivos quanto dos números negativos. Então, onde se localiza o número zero na reta numérica? Qual sua função?[34] Concluídas as reflexões, registra-se o número zero na reta numérica (Figura 2) e exploram-se as ordens crescente e decrescente da sequência dos números naturais.

Figura 2 – Introdução do número zero na reta numérica

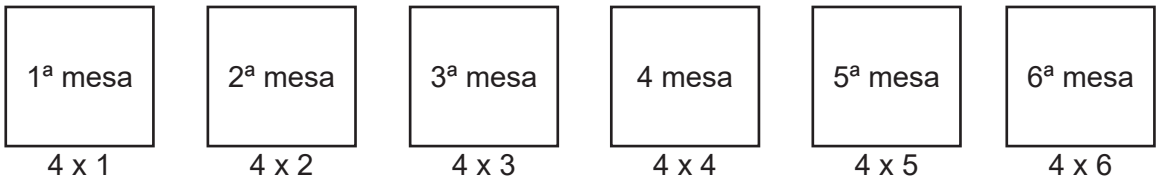


Fonte: Elaborada pelos autores.

E na Situação Desencadeadora de Aprendizagem em discussão, qual é a função do zero? Qual momento do processo de medição o número zero representa? Nesse caso, ele representa o ponto de partida, quando nenhuma medição havia sido realizada.

Com as reflexões realizadas até o momento, já é possível ajudar a turma de João e Maria? Se for em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, sim, já se pode proceder à elaboração da resposta no âmbito coletivo, com orientação do(a) professor(a). Entretanto, nos demais anos, é necessário avançar no sistema conceitual e dar continuidade ao movimento de abstração, por meio da substituição da mesa concretamente dada pela representação geométrica de sua superfície, na lousa ou por meio de outros recursos tecnológicos que possibilitem evidenciar a relação de constituição da sequência a ser revelada: 4 lados + 4 lados + 4 lados + 4 lados + 4 lados + 4 lados + ... (Figura 3).

Figura 3 – Representação geométrica da superfície das mesas
e da relação entre quantidade de lados e número de mesas

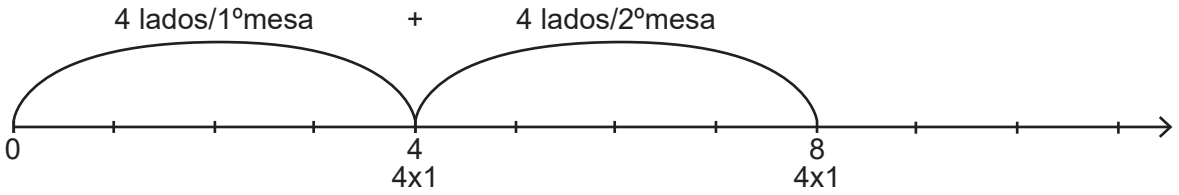


Fonte: Elaborada pelos autores.

A representação anterior possibilita a revelação de uma nova relação nuclear/uni-

versal, que tem origem na primeira, a partir da relação entre a grandeza contínua comprimento (perímetro da superfície da mesa) e a grandeza discreta (quantidade de mesas). Algumas perguntas podem desencadear as reflexões. Por exemplo: 1) Para a primeira mesa, serão necessárias quantas unidades de fita? A partir da representação geométrica, é possível concluir que são quatros lados de uma mesa (4 x 1 = 4). Após os estudantes responderem que são quatro unidades, proceder-se-á ao registro dessa nova unidade de medida na reta numérica: agora a contagem não é mais realizada de *um em um*, mas de *quatro em quatro* (Figura 4). Para a segunda mesa, serão necessárias mais quantas unidades de fita? (Resposta: mais 4). Novamente, procede-se ao registro na reta numérica. Esse movimento na reta numérica continuará até atingir o último quadrado. E qual o ponto da reta que representa o momento que nenhuma mesa havia sido medida (4 × 0)? A partir das reflexões para o questionamento anterior, o zero é incluído na reta (Figura 4).

Figura 4 – Sistematização da tabuada do número quatro na reta numérica a partir da relação entre o perímetro das mesas e a quantidade de mesas



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na reta anterior (Figura 4), está registrada não mais a unidade de medida básica (1L), mas a unidade de medida intermediária (4L). A contagem segue de *quatro em quatro* até chegar à última mesa que será decorada para a festa da família. A variação entre o número de mesas e a quantidade de fita por mesa consiste na lógica interna que dá origem, no exemplo em referência, à tabuada do número quatro, conforme pode ser explicitada na tabela de multiplicação a seguir (Tabela 1).

Tabela 1 – Tabela da tabuada do número quatro a partir da relação entre o perímetro (*p*), quantidade de mesas (*m*) e quantidade de fita (*f*)

p	×	*m*	=	*f*		
4	×	0	=	0	→	
4	×	1	=	4	→	4
4	×	2	=	8	→	4 + 4
4	×	3	=	12	→	4 + 4 + 4
4	×	4	=	16	→	4 + 4 + 4 + 4
4	×	5	=	20	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4
4	×	6	=	24	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 (conclusão)
4	×	7	=	28	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4
4	×	8	=	32	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4
4	×	9	=	36	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4
4	×	10	=	40	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4
4	×	11	=	44	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4
4	×	12	=	48	→	4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4
4	×	*m*	=	*f*	→	$\underbrace{4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + (...) + 4}_{m \text{ vezes}}$

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para auxiliar no processo de memorização da tabuada do número quatro, algumas perguntas podem ser apresentadas, por exemplo: Se a festa tiver três mesas (3*m*), quantas unidades de fita (*f*) serão necessárias? Inicialmente, a resposta pode ser localizada na reta numérica e na tabela de multiplicação para, gradativamente, ser elevada ao plano mental. Após a compreensão da lógica interna de constituição da tabuada, a memorização é indispensável. Isso porque não condiz com o atual estágio de desenvolvimento da humanidade a dependência dos dedos, das retas, das tabelas e das calculadoras para a realização de multiplicações. Esses recursos são importantes, são elementos mediadores na transição do plano externo para o plano mental. No entanto, a memorização é uma importante função do cérebro, que também deve ser desenvolvida.

Além disso, também vale esclarecer que, embora a ordem dos fatores não altere o produto, do ponto de vista dos fundamentos da Matemática, na operação da multiplicação, é o primeiro que se repete. A operação da multiplicação define-se como uma soma de parcelas iguais: $\overbrace{a \text{ X } b = a + a + ... + a}^{(b)}$. De acordo com Caraça (1951, p. 18), "[...] ao número *a*, parcela que se repete, chama-se multiplicando; ao número $b > 1$, número de vezes que *a* aparece como parcela, chama-se multiplicador; aos dois em conjunto dá-se o nome de fatores; ao

resultado, produto. [...]. O multiplicando desempenha um papel passivo; o multiplicador, um papel ativo".

A mesma relação revelada para a tabuada do número quatro é válida para as demais tabuadas e, portanto, pode ser generalizada para qualquer tipo de superfície de mesa. Por exemplo, se for uma mesa de superfície triangular, o valor da unidade de medida intermediária seria três (tabuada do número três), o que poderia desencadear a sistematização da tabuada do número três, em que se conta de três em três; na do número dois, de dois em dois e essa mesma lógica é válida para a constituição das demais tabuadas.

E, agora, já é possível responder ao problema apresentado na Situação Desencadeadora de Aprendizagem? Depende, se o objetivo do(a) professor(a) for refletir sobre a interpretação de problemas particulares, poder-se-á dar continuidade. A partir da relação nuclear/universal apresentada na tabela anterior ($p \times m = f$), é possível tomar uma de suas infinitas possibilidades de expressão singular, a fim de revelar a interconexão das operações inversas de multiplicação e divisão. Por exemplo, para 4 × 2 = 8, podem-se elaborar três problemas distintos (Quadro 11).

Quadro 11 – Três das infinitas possibilidades de manifestações singulares do caso particular das mesas de superfícies quadrangulares a partir da história de caráter geral

Para 4 × 2 = f:	Supondo que a escola disponha de duas mesas de superfície quadrangular para a festa da família, quanto de fita será necessário?
Para 4 × m = 8:	Partindo do pressuposto de que a turma de João e Maria concluiu que serão necessárias oito unidades de fitas, quantas mesas de superfície quadrangular poderão ser decoradas?
Para p × 2 = 8:	Supondo que a escola dispõe de duas mesas iguais para a festa, e que os estudantes concluíram serem necessárias oito unidades de fita, qual o perímetro de cada mesa?

Fonte: Elaborada pelos autores.

Com o quadro anterior, conclui-se o primeiro movimento do geral (Situação Desencadeadora de Aprendizagem válida para qualquer tipo e qualquer quantidade de mesas) para o particular (para os casos de mesa com superfícies quadrangulares, cuja unidade de medida considerada é um de seus lados) e singular (para o caso específico de duas mesas quadrangulares: 4 × 2 = 8). Inicialmente, a Situação Desencadeadora de Aprendizagem estava escrita na sua forma geral. Durante o experimento, revelou-se uma das possibilidades de manifestação particular: a forma da superfície da mesa e, posteriormente, as situações singulares nas quais a quantidade de mesas também é conhecida. A partir dos três problemas apresentados (Quadro 11), é possível introduzir o conceito de equação por meio da representação dos problemas na forma de equação, determinação do valor desconhecido (incógnita), entre outros.

Sistemas de equações e função, por sua vez, podem ser introduzidos a partir da

análise da tabela anteriormente apresentada (Tabela 1), com o seguinte questionamento: Quais valores variam e quais permanecem constantes? Por que ocorre a variação das quantidades de mesas e fita decorativa? As respostas a esses questionamentos possibilitam a revelação da essência do conceito de função: a correspondência. Portanto, a partir da correspondência entre as variáveis *m* e *f*, é possível iniciar os estudos sobre a lei da função e sua representação no plano cartesiano.

O desenvolvimento da Situação Desencadeadora de Aprendizagem pode ser finalizado em qualquer uma das etapas anteriores, com a elaboração e a apresentação da resposta ao problema desencadeador. Na elaboração das respostas, faz-se necessário considerar as orientações apresentadas no componente de Língua Portuguesa. A escrita e a reescrita, tanto de novas situações desencadeadoras de aprendizagem quanto de suas respectivas respostas, fazem parte do componente de Matemática. É importante ressaltar que ensinar a ler e a escrever também é uma das atribuições do(a) professor(a) de Matemática. A expressão, por meio das diferentes linguagens, do pensamento matemático adotado na resolução das diversas situações, contribui para a elaboração do conhecimento. Além disso, na produção do vídeo, áudio e desenho, sugere-se ponderar as orientações dos respectivos componentes. É importante reafirmar que todas as ações e operações sugeridas no presente texto podem ser desenvolvidas por meio de diferentes recursos tecnológicos.

Além dos objetos do conhecimento contemplados anteriormente, outros também podem ser abordados durante a resolução da Situação Desencadeadora de Aprendizagem em referência, tanto no campo dos números naturais quanto dos racionais e irracionais. Vai depender das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, considerando sempre o percurso formativo e buscando a superação do mínimo estabelecido na BNCC (BRASIL, 2017) para o componente curricular de Matemática. A partir dessa Situação Desencadeadora de Aprendizagem, também podem ser desenvolvidos alguns conceitos correspondentes à Educação Infantil, ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, principalmente nos cursos de Licenciatura de Matemática, Pedagogia, entre outros.

Em síntese, tanto para o processo de elaboração quanto para o desenvolvimento da Situação Desencadeadora de Aprendizagem, considerou-se o procedimento de redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto, orientado do geral para o particular e singular. O fio condutor foi a essência, a relação nuclear do sistema conceitual abordado. Ela foi revelada durante o experimento objetal, com base na relação entre grandezas. O movimento de abstração e generalização da relação nuclear de multiplicidade e divisibilidade foi sistematizado a partir da interconexão das significações aritméticas, algébricas e geométricas. Enfim, o que se considerou do currículo catarinense para a elaboração e o desenvolvimento da Situação Desencadeadora de Aprendizagem, apresentada neste docu-

mento, é válido para as cinco unidades temáticas apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017): Números, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística.

5.1.5 Avaliação

É importante considerar a função subsidiadora da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem; assim, cabe tanto aos professores quanto aos estudantes avaliarem a efetivação, ou não, da aprendizagem. Os estudantes precisam ser instigados pelo(a) professor(a) a refletir sobre seus erros e acertos, compreender as causas dos erros e buscar estratégias para chegar ao objetivo proposto no planejamento, a fim de que se tornem autônomos nesse processo. A autoavaliação, durante o processo, permite o desenvolvimento da responsabilidade perante o desenvolvimento da Situação Desencadeadora de Aprendizagem, assim como o compromisso com o estudo.

Nesse contexto, cabe ao professor avaliar se os estudantes estão preparados para avançar no processo de abstração e de generalização do sistema conceitual em estudo e criar meios que possibilitem aos estudantes avançarem no processo de conhecimento, visto que a avaliação tem a função de intermediar o trabalho na atividade de estudo. Enfim, é importante considerar a avaliação como parte do processo de ensino e de aprendizagem, com a preocupação de que os textos legais (resoluções e portarias) não se tornem desmotivadores dos estudos, mas, sim, estejam em consonância com o proposto neste texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARAÇA, B. de J. **Conceitos fundamentais da Matemática.** Lisboa: Gradiva, 1951.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular:** uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: GOGEM, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

CIÊNCIAS
DA NATUREZA

6 ÁREA: CIÊNCIAS DA NATUREZA

Nas Ciências da Natureza, precisaremos observar a relação com o conhecimento científico. A construção das competências específicas dessa área, no Ensino Fundamental, subsidiará a compreensão de fenômenos que nos têm acompanhado por toda a vida.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

6.1 CIÊNCIAS DA NATUREZA

Consultor
Arlindo Costa

Redatores
André Luiz Tadeu Perini
Celso Menezes
Maria Benedita da Silva Prim

Grupo de Trabalho

Adriana Zani Calaço
Dorenilda da Silva Cardoso
Eleane Rossani Toscan
Elisandra Aparecida Moura Decheimer
Ereni Fátima B. André
Francielle Cristina Luiz Ramos
Gilsoni Mendonça Lunardi
Gilvânia Aparecida dos Santos
Gislaine Aparecida Denardi Biasiolo
Iara Beatriz Marcante
Katia Telma Medeiros
Marcelo Martins Heinrichs
Marcia Inês Bernardt Wurzius
Maria Alice Borges de Lima Vaisam
Miriam Fátima Gonçalves
Rose Cristiane Romualdo
Roseli Coelho dos Santos
Sadi Melo da Silva
Sérgio Luiz de Almeida
Simone Schelbauer Moreira Paes
Sirley Damian de Medeiros
Talita Trindade Pereira
Tassiane Terezinha Pinto
Vinicius Assis de Andrade

6.1.1 Texto Introdutório

Neste texto, iremos sintetizar as propostas voltadas às Ciências da Natureza da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgidas em diversos contextos e em diferentes estados. No entanto, aqui, remodelamos e apresentamos essas propostas levando em conta a realidade do estado de Santa Catarina

Neste primeiro quinto do século XXI, seguindo uma tendência estabelecida ao longo de todo o século XX, mantemos uma total dependência ao conhecimento para desempenharmos todas as nossas atividades cotidianas, como, por exemplo, as relacionadas ao trabalho, à comunicação, ao convívio interpessoal, à cidadania, etc., sendo a tecnologia um forte agente norteador de nossas vidas. Entretanto, em âmbito mundial, os processos econômicos e políticos – dependendo de suas diretrizes – podem criar barreiras, dividindo

aqueles que terão acesso à evolução tecnológica e à informação, daqueles que não. Dessa forma, dadas as mencionadas exigências de uma sociedade moderna, essa possível separação entre grupos com ou sem acesso ao conhecimento científico tende a resultar em forte desigualdade e exclusão, criando uma parcela social privada de bens materiais e culturais, portanto de dignidade humana.

No que se refere à BNCC no território catarinense, em especial em relação ao conteúdo de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental, os tópicos disciplinares precisam estar em sintonia com problemas concretos, próximos à realidade dos estudantes em nosso estado (por exemplo, ligados ao nosso perfil econômico particular, mas nunca perdendo o panorama nacional). Em outras palavras, tais tópicos devem ser relevantes para o desenvolvimento da vida pessoal e comunitária de cada estudante. Para tal, o conhecimento a ser discutido e trabalhado necessita partir da realidade concreta vivida por cada indivíduo, para que esta tenha condições de sentir-se um sujeito agente, transformador do seu meio e capaz, então, de pensamento crítico sobre o mundo no qual irá atuar como profissional e como cidadão.

Dada essa perspectiva, a BNCC (ver quadros no Apêndice A) elenca um número restrito, mas suficiente de conceitos/conteúdos/habilidades articulados entre si, de modo a enfocar a aquisição de procedimentos e atitudes que permitam interpretar os fenômenos naturais de forma mais criteriosa do que aqueles, porventura, advindos simplesmente do senso comum (saberes culturais) cotidiano. Também tencionam provocar continuadas reflexões sobre as concepções envolvidas na interpretação dos fenômenos, criando um ambiente de respeito e de valorização das experiências pessoais para a aprendizagem. O objetivo é facilitar o estudo, por meio de motivação, de aprofundamento, de autonomia e de aumento da autoestima, mas nunca deixando de apontar a realidade concreta do conhecimento científico e o valor último da verdade.

Importante frisarmos que essa concepção, para o nível fundamental, propõe o ensino de ciências e tecnologia não apenas limitado a uma mera retransmissão de informação, o que poderia levar a uma interpretação limitada da potencialidade da ciência, além de erroneamente desvinculá-la das evoluções históricas e sociais as quais diretamente as tenham afetado. Relevante salientarmos que seria um grave problema de formação o estudante simplesmente tomar como dogma as conquistas obtidas pela ciência, tomando tal fato como algo furtivo, sem correlação com as demais áreas do conhecimento humano.

De fato, desde os primeiros anos de aprendizado em sala de aula, a ciência deve ser entendida como mais uma das diferentes facetas do espírito crítico humano. Seu conteúdo dentro do BNCC, portanto, deve auxiliar o estudante a compreender a realidade a sua volta, dando-lhe os instrumentos necessários para poder alterar de forma positiva o mundo

em que habita. Por isso mesmo, a conexão transparente do conhecimento científico com as outras áreas é fundamental para que o estudante entenda que a ciência tem o grande poder de transformar o modo de vivermos. Assim sendo, sua apropriada utilização necessita de consciência e capacidade de análise e de decisão.

A proposta pedagógica aqui explicitada representa uma visão mais global do conhecimento, de tal modo que todos os aspectos da vida humana sejam abordados de forma equilibrada em sala de aula. Certamente a ciência determina o modo como vivemos nosso dia a dia e como os processos mais triviais a nossa volta ocorrem: da energia que faz nossos equipamentos eletrônicos funcionarem, passando pelo processo de combustão em um motor (dentro de um veículo de transporte) que nos leva a diferentes lugares, até pelos itens alimentícios que compramos e consumimos dependendo da estação do ano. Esses fatos todos passam pelo entendimento da física, da química e da biologia envolvidos. Logo, ciência não é apenas um amontoado de fatos, regras e leis que devem ser memorizadas, mas, sim, o arcabouço de conhecimento necessário para entendermos o mundo no qual estamos imersos.

Assim, a forma mais fácil e direta de nossos estudantes adquirirem uma compreensão correta e utilitária das ideias científicas é terem consciência de que aquilo que estão estudando está acontecendo para fora das janelas das salas de aula: nos parques das cidades, nos galpões das fábricas, nos campos das fazendas, nas reservas florestais, nos leitos dos rios, neste caso, nas diferentes regiões do estado de Santa Catarina, mas também muito além, em qualquer lugar do vasto Universo no qual nosso pequeno planeta está imerso.

A ciência alocada na BNCC deve ser reafirmada como uma disciplina que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações e para reconhecer o ser humano como parte do Universo e como indivíduo por meio de uma proposta pedagógica inovadora, criando uma ruptura no tocante à visão histórica do antropocentrismo, estabelecendo, na distribuição dos conteúdos, a relação homem – natureza e, homem – homem, por intermédio dos meios e dos modos de produção.

Devemos ressaltar que o ensino de Ciências sugere uma construção coletiva de ações que devem estar contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar, articulando-as às diferentes áreas do conhecimento, com os temas transversais (que balizam muitos PPPs e unidades escolares privadas e públicas), às estratégias metodológicas, aos recursos didáticos, aos saberes históricos/culturais construídos pelos sujeitos e suas práticas que, diretamente, estão envolvidas no processo, razão pela qual a intencionalidade está em promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

É inegável que a ciência está no cotidiano das pessoas, interagindo conhecimentos físicos, químicos e biológicos, como, por exemplo, a funcionalidade de uma garrafa térmica, o processo de fotossíntese, que realçam a necessidades de se trabalhar os conteúdos partindo da realidade vivida dos estudantes, do espaço ocupado pela comunidade e dos ambientes naturais e das diferentes regiões de Santa Catarina.

As Ciências da Natureza têm por finalidade, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, gerar oportunidades, possibilidades para que os estudantes possam adquirir um corolário de ideias, de conceitos, de procedimentos além de atitudes que atuem como instrumentos para a interpretação do mundo científico e tecnológico, capacitando-os na educação científica. O estudante pode, assim, intervir na produção do conhecimento, razão pela qual se apropria como sujeito social de um processo coletivo de questionamento. Isso posto, deve-se dar ênfase à construção dos conhecimentos sobre a natureza, na relação homem x natureza, homem-homem e sobre os espaços físicos, social, econômico e político, buscando diálogo cultural

Esse percurso possibilita aos professores planejarem seus processos de ensino, partindo do pressuposto de que os estudantes irão utilizar os conhecimentos como instrumentos para interlocução e percepções sobre o mundo do qual fazem parte. Com isso, é almejada uma emancipação sociocultural, por meio da educação científica, que possibilite uma compreensão da realidade muito mais completa e apurada. Assim, a educação científica trabalhada na escola deve tem de estar comprometida com a racionalidade, o pensamento crítico e a objetividade, sendo evidenciada, nesse sentido, como uma importante fonte de contribuições para a formação humana integral.

Aprender um conceito é diferente de aprender fatos ou definições. Os conceitos são, na verdade, instrumento cultural orientadores das ações dos sujeitos em suas interlocuções com o mundo, e a palavra constitui-se no signo mediador no processo de construção conceitual (VYGOTSKY, 1991, 2001). O ensino das Ciências da Natureza possibilita o acesso aos modelos interpretativos que são próprios da ciência, transformando-se em importantes instrumentos para a formação das funções psicológicas superiores dos estudantes, com vistas ao controle sobre as suas operações intelectuais.

O desenvolvimento reflete-se no crescente domínio, consciente e voluntário, sobre e com o pensamento, mais do que um rol de conteúdos, como no sumário de um livro didático. Faz-se necessária, assim, a escolha de conceitos que estruturam a área de conhecimento de Ciências da Natureza. Nesse sentido, o processo de aprender conduz ao aprimoramento dos significados que não se encerra na palavra. Os conceitos estruturantes originam-se em um processo de solução de uma tarefa que se coloca para os estudantes, que exigirá processos de pensamento, de habilidades e de atitudes na construção dos conhecimentos.

Assim a ciência, como uma modalidade de conhecimento, implica atitudes específicas em relação ao saber e a sua produção. Por isso, a relevância de abordarmos o conhecimento científico considerando e problematizando as suas relações com a "história da sua produção", a "tecnologia", a "sociedade" e a "cultura".

Essa perspectiva está ancorada em pressupostos e por parâmetros legais que referenciam como um sistema de ensino necessita organizar seus currículos, de modo a abordar as unidades temáticas contempladas na BNCC (matéria e energia, vida e evolução, terra e universo), que garante os direitos mínimos de aprendizagens, respeitando suas especificidades, permitindo a mudança de comportamento e de atitudes com base em princípios éticos, estéticos, políticos e sustentáveis.

No que se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem, esta deve ocorrer de forma contínua, cumulativa, processual, formativa e integral, com o intuito de verificar o aproveitamento do estudante, bem como possibilitar ao professor a autoavaliação da sua prática pedagógica.

Na Unidade Temática presente nos quadros apresentados mais adiante, é necessário observar os devidos objetos de conhecimentos e suas respectivas habilidades relacionadas ao processo avaliativo quantitativo e qualitativo. Devemos salientar a importância da diversidade de instrumentos utilizados para a avaliação os quais devem estar em consonância com os objetivos, as metodologias educacionais e os critérios avaliativos, de forma a respeitar a individualidade de cada estudante.

A avaliação deve ser contínua, no processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de possibilitar ao professor colocar em prática o seu planejamento de forma adequada às características de seus educandos, realimentando-o sempre que necessário. Dessa maneira, é fundamental utilizar diferentes instrumentos de avaliação para respeitar as diferentes aptidões dos educandos. São procedimentos que possibilitam a aprendizagem significativa: problematização; observação; experimentação; comparação; estabelecimento de relações entre fatos e ideias; leitura e escrita de textos; organização de informações por meio de tabelas, desenhos, gráficos, esquemas e textos; confronto entre suposições; obtenção de dados por investigação; proposição de soluções de problemas.

6.1.2 Indicações metodológicas

Para trabalhar no ensino de Ciências, deve-se levar em conta o percurso do estudante, sua faixa etária, o saber socialmente construído, a sistematização do conhecimento produzido historicamente nas agências sociais (família, grupos de amigos, escola, aldeias, quilombos, etc.), corroborando a alfabetização e o letramento científico.

Para efetivar esse trabalho, trazemos, a seguir, indicações metodológicas para todos os anos do Ensino Fundamental, articulando-as às habilidades e aos conteúdos apresentados no quadro do Apêndice A.

- ✓ Práticas experimentais (problematização, hipóteses, experimentação, discussão e análise de dados - interpretação gráfica).
- ✓ Pesquisa de campo.
- ✓ Leituras técnicas e interpretação.
- ✓ Construção de maquetes.
- ✓ Atividades lúdicas.
- ✓ Paródias.
- ✓ Uso das tecnologias (vídeo, *slides*, pôsteres, aplicativos, mídias sociais, infográficos, exibição de filmes - documentários).
- ✓ Estudo do meio (saídas de estudo).
- ✓ Elaboração de projetos científicos (mostras e feiras de ciências, clubes de ciências).
- ✓ Acrósticos.
- ✓ Mapas conceituais.
- ✓ Dramatização/teatro.
- ✓ Criação de jogos.
- ✓ Júri simulado.
- ✓ Aula invertida.
- ✓ Campanhas publicitárias (jornal, adesivos, pedágios, distribuição de mudas).
- ✓ Laboratório de ciências.
- ✓ Modelagem.
- ✓ Desenhos e esquemas.

- ✓ Formação de Com-vidas.
- ✓ Revistas científicas.
- ✓ Oficinas temáticas.
- ✓ Agenda 21.
- ✓ Objetivo do milênio.
- ✓ Objeto Digitais de Aprendizagem (ODA) – MEC.

REFERÊNCIAS

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2001.

SUGESTÕES DE LEITURA

ANDERY, M. A. *et al*. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 14. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências:** tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2001.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodolgia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

KNELLER, G. F. **A ciência como atividade humana.** Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: EDUSP, 1980.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Ensino Desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

MENEZES, L. C. de. Ensinar Ciências no próximo século. *In*: HAMBURGER, E. W.; MATOS, C. **O desafio de ensinar Ciências no século XXI.** São Paulo: Edusp/ Estação Ciência; Brasília: CNPq, 2000. p. 48-54

APÊNDICE A - Ciências da Natureza - anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Quadro 1 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 1º ano

ANOS INICIAIS – 1º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Características dos materiais	Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.	■ Propriedade dos materiais como forma, cor, cheiro e textura. ■ Materiais usados na construção de moradias e suas características. ■ Tipos de materiais (origens, diferenças, uso no cotidiano, reciclagem, reuso e separação). ■ Coleta seletiva de Materiais. ■ Compostagem de Materiais Orgânicos. ■ Transformações que o ser humano realiza no ambiente e seus impactos.
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade	Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.	■ Partes do Corpo Humano. ■ Órgãos dos sentidos - funcionalidade (Corpo humano como um conjunto de sistemas na interação matéria e energia). ■ Saúde e a sua relação com alimentação, higiene, prevenção de doenças e vacinas. ■ Respeito as Diferenças (peso, altura, sociocultural, etc.). ■ Árvores genealógicas.
Terra e Universo	Escalas de tempo	Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.	■ Diferenças entre o Dia (manhã e tarde) e Noite. ■ O efeito da luz e a sombra sobre os seres vivos. ■ Os Dias da Semana, mês e ano (calendário). ■ Tempo cronológico e suas influências no ciclo da natureza.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 2º ano

ANOS INICIAIS – 2º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Propriedades e usos dos materiais Prevenção de acidentes domésticos	Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.). Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).	■ Tipos de materiais do cotidiano (objetos e utensílios) da escola e da residência (condutor e isolantes). ■ Propriedades dos Materiais (Rigidez, maleabilidade, transparência, flexibilidade, dureza, durabilidade, etc.) Massa, volume e densidade. ■ Cuidados no manuseio de alguns materiais e objetos para a prevenção de acidentes e cuidados ambientais. ■ Reutilização de materiais. ■ Signos e símbolos usados para identificar perigos e atenção. ■ Os estados físicos da matéria (troca de calor, temperatura, termômetro). ■ As transformações dos materiais (cerâmicas, vidros, metais, etc.) na cultura catarinense. ■ Coleta seletiva (metais, plásticos, vidros, papéis). ■ Cuidado com os tipos de embalagens (produtos químicos do dia a dia).
Vida e evolução	Seres vivos no ambiente Plantas	Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem. Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral. Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.	■ Biomas regionais. ■ Características e classificação das plantas. ■ Características e classificação dos animais (vertebrados e invertebrados). ■ Exemplos de seres vivos (bactérias, protozoários, algas e fungos) e vírus. ■ *Habitat* e alimentação dos animais. ■ Animais ameaçados de extinção. ■ Água como fonte de vida. ■ A importância do cultivo e consumo de alimentos orgânicos para a saúde e o meio ambiente.

Quadro 2 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 2º ano

ANOS INICIAIS – 2º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Terra e Universo	Movimento aparente do Sol no céu O Sol como fonte de luz e calor	Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada. Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).	■ Movimentos da Terra (relação entre os dias e as noites, as posições do sol e as variações do tempo). ■ O sol - uma estrela que aquece e ilumina a Terra. ■ Luz (reflexão e absorção). ■ Calor. ■ Características dos materiais e sua influência na reflexão e absorção de luz. ■ Efeitos da radiação solar sobre a saúde humana e dos demais seres vivos. ■ Aquecimento global e suas consequências para o ambiente.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 3º ano

ANOS INICIAIS – 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano). Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.	■ Audição humana. ■ Som, onda e noções do conceito partículas. ■ Sons da natureza. ■ Os diversos sons criados pelo homem e instrumentos musicais. ■ Poluição Sonora. ■ Visão humana, luz e cor. ■ Meios transparentes translúcidos e opacos. ■ Superfícies polidas e espelhos. ■ Energia luminosa. ■ Poluição visual. ■ Benefícios e perigos da exposição ao sol.
Vida e evolução	Características e desenvolvimento dos animais	Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo. Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem. Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).	■ Célula como constituinte básico dos seres vivos. ■ Reino animal (classificação, cadeia alimentar, reprodução, locomoção, habitat, ciclo vital e noções de taxonomia/nomenclatura científica exemplos de nomes científicos). ■ Exemplos de outros seres vivos (bactérias, protozoários, algas e fungos) e vírus. ■ Relação entre os seres vivos, e destes com o ambiente (Biomas catarinenses).

Quadro 3 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 3º ano

ANOS INICIAIS – 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Terra e Universo	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).	■ O sistema solar. ■ O planeta Terra. ■ A Lua e suas fases. ■ As Estrelas. ■ O solo (tipos, formação, características e propriedades). ■ Usos do solo (agricultura, pecuária, mineração, construção civil, etc.). ■ Impactos no solo (desertificação, erosão, contaminação, desmatamento, doenças, etc.).
		Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.	
		Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.	
		Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 4º ano

ANOS INICIAIS – 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Misturas Transformações reversíveis e não reversíveis	Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição. Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.)	■ Mudanças dos estados físicos da matéria. ■ Introdução a misturas homogêneas e heterogêneas. ■ Separação de mistura. ■ Fenômenos químicos e físicos. ■ Reações químicas entre as partículas. ■ Tipos de máquinas e seus combustíveis.
Vida e evolução	Cadeias alimentares simples Microrganismos	Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos. Descrever e destacar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema. Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo. Verificar a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros. Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.	■ Seres unicelulares e multicelulares. ■ Seres microscópicos (uso de lupa e microscópio). ■ Reino Monera, Fungi e Protoctista. ■ Cadeias alimentares. ■ Relações ecológicas. ■ Decomposição. ■ Combustíveis fósseis. ■ Vacinas e a prevenção de doenças. ■ Interferências humanas nos ecossistemas. ■ Produtos nocivos ao solo e ambientes aquáticos. ■ Saneamento básico. ■ Resistência bacteriana (antibióticos). ■ Aplicação industrial de bactérias e fungos.

Quadro 4 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 4º ano

ANOS INICIAIS – 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Terra e Universo	Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura	Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon). Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola. Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.	■ Meios de orientações: Sol e constelações, pontos cardeais, bússola, instrumentos modernos de orientação por satélite, etc. ■ História dos Calendários no percurso da humanidade. ■ As estações do ano. ■ Movimentos da Terra e os fusos horários (Brasil e mundo).

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 5 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 5º ano

ANOS INICIAIS - 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Propriedades físicas dos materiais Ciclo hidrológico Consumo consciente Reciclagem	Explorar fenômenos da vida cotidiana que evidenciem propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras. Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico. Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.	■ Propriedades da matéria (densidade, condutibilidade térmica e elétrica, solubilidade, forças magnéticas, forças mecânicas, etc.). ■ Ciclo hidrológico da água, potabilidade, doenças e águas servidas (uso doméstico, Agrícola e industrial). ■ Hidrografia, bacias hidrográficas. ■ Tipos de energias (renováveis e não renováveis). ■ Mata ciliar e a importância da sua manutenção para a prevenção de enchentes, alagamentos e assoreamentos dos rios. ■ Chuva ácida. ■ Reuso e separação seletiva dos resíduos sólidos na comunidade escolar e entorno. ■ Sustentabilidade. ■ Coleta seletiva de resíduos para aterros sanitários nos municípios e as vantagens ambientais e sociais. ■ Consumismo e as consequências para o ambiente e a diferenciação das classes sociais.

Quadro 5 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 5º ano

ANOS INICIAIS - 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Vida e evolução	Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório	Selecionar argumentos que justifiquem porque os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.	■ Sistema digestório e a função de cada um de seus órgãos. ■ Sistema respiratório e a função de cada um dos seus órgãos. ■ Sistema circulatório e manutenção do organismo. ■ Os alimentos como fonte de energia. ■ Segurança alimentar nutricional e adequada. ■ Distúrbios alimentares (obesidade, anorexia, etc.). ■ Relação da falta de alimentos em determinadas regiões do planeta e o desperdício de alimentos. ■ Hábitos alimentares indígenas, quilombolas e descendentes dos diferentes imigrantes do estado de Santa Catarina e suas contribuições para o desenvolvimento do estado.
		Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.	
		Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.	
		Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).	
Terra e Universo	Constelações e mapas celestes Movimento de rotação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos ópticos	Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.	■ Carta celeste e as principais constelações. ■ Aplicativos de auxílio para observação celeste (sites, plataformas, jogos, planetário). ■ Lupas e microscópios. ■ Lunetas e telescópios. ■ Periscópios, máquinas fotográficas. ■ Periodicidade das fases da Lua.
		Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.	
		Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.	
		Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 6 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Misturas homogêneas e heterogêneas Separação de materiais Materiais sintéticos Transformações químicas	Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.). Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.). Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros). Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.	■ Misturas homogêneas, heterogêneas, fases e componentes. ■ Separação de misturas miscíveis e imiscíveis. ■ Separação do petróleo e seus subprodutos. ■ Uso da Química na indústria alimentícia e fármacos. ■ Utensílios, reagentes, equipamentos e ferramentas de laboratório (física, química e biologia). ■ Lixo versus resíduos. ■ Tratamento de resíduos (sólidos, líquidos e gasosos). ■ Chuva ácida, causa e consequência.
Vida e evolução	Célula como unidade da vida Interação entre os sistemas locomotor e nervoso Lentes corretivas	Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos. Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização. Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções. Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão. Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso. Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.	■ Citologia – teoria celular. ■ Sistema Nervoso (Medula espinhal, cérebro, bulbo ou medula oblonga, cerebelo, ponte, principais divisões do Sistema Nervoso Periférico, Sistema Nervoso Voluntário, sistema Nervoso Autônomo e arco reflexo). ■ Sistema nervoso e o efeito de substâncias psicoativas. Doenças do sistema nervoso. ■ Drogas lícitas e ilícitas - aspectos sociais e econômicos. ■ O olho humano. ■ Defeitos de visão (miopia, hipermetropia, astigmatismo, presbiopia, daltonismo, glaucoma, etc.). ■ Lentes corretoras. ■ Sistema Locomotor (sistema ósseo e sistema muscular). ■ Doenças do sistema locomotor.

Quadro 6 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
		Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.	■ Estrutura do planeta Terra: Camadas (crosta, manto e núcleo) e suas principais características. ■ Noções sobre a estrutura geológica da Terra. ■ Vulcanismo. ■ Fósseis: registro da história evolutiva. ■ Atmosfera terrestre (estrutura e composição). ■ Propriedades do ar (massa, peso, volume, pressão atmosférica, etc.). ■ Surgimento da vida nos oceanos. ■ Condições de vida no planeta Terra. ■ Terra e demais planetas. ■ Rotação da Terra e alternância dia-noite. ■ Translação da Terra e as estações do ano. ■ Equilíbrio de rotação e translação. ■ Conceito de Ano-Luz como unidade para expressar distância. ■ Lua, satélite natural da Terra. ■ A influência da Lua nos movimentos das marés. ■ As fases da lua. ■ Eclipses (da Lua e do Sol).
		Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.	
		Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.	
		Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 7 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Máquinas simples Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra História dos combustíveis e das máquinas térmicas	Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas. Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas. Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento. Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas. Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas. Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).	■ Sistematização dos fenômenos naturais, identificando regularidades leis e princípios (fundamentos da física). ■ Máquinas Simples, alavancas (Força resistente, Força potente, Equilíbrio) Braço da força potente e resistente. ■ Tipos de alavancas (Interfixa, Interresistente, Interpotente) alavancas do corpo humano (Antebraço, Pé, Cabeça, etc.). ■ Ferramentas (alicate, chave, etc.). ■ Calor, temperatura, termômetro e suas aplicações ■ Escalas termométricas, sensação térmica e propagação de calor. ■ Máquinas Térmicas. ■ Combustíveis renováveis e não renováveis. ■ Influência do sol nas condições de vida na terra. ■ Coletores solares em residência e a economia de energia elétrica e dos recursos naturais. ■ Aquecimento global e as consequências para o planeta e as atitudes necessárias a serem tomadas pelos humanos para reverter o aquecimento do planeta. ■ Fontes de produção limpa e como fazer para sua adoção em grande escala - papel da população para que as mudanças ocorram.

Quadro 7 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Vida e evolução	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública	Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas. Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc. Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde. Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças. Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.	■ Ecossistemas terrestres e os impactos da poluição na continuidade da vida no planeta. ■ Ecossistemas aquáticos e os impactos causados pelo descarte inadequado dos plásticos. ■ Aquecimento Global. ■ Catástrofes naturais – causas e prevenção. ■ Ecossistemas brasileiros. ■ Tecnologias que influenciam na qualidade de vida. ■ Comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas) e cuidado com os ecossistemas. ■ Migrações de animais e mudanças de hábitos nos ecossistemas. ■ Desaparecimento de espécies em todos os ecossistemas - motivos e precaução. ■ Ameaça aos ecossistemas. ■ Plantas e animais exóticos/ invasores – atitudes para minimizar os danos. ■ Evolução. ■ Mecanismos evolutivos. ■ O registro fóssil. ■ Doenças veiculadas pela água e pelo ar. ■ Calendário de vacinação. ■ Método de ação das vacinas.
		Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.	

Quadro 7 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 7º ano

<table>
<tr><th colspan="4">ANOS INICIAIS - 7º ANO</th></tr>
<tr><th>UNIDADE TEMÁTICA</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th><th>HABILIDADES</th><th>CONTEÚDOS</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Terra e Universo</td><td rowspan="4">Composição do ar

Efeito estufa

Camada de ozônio

Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis)

Placas tectônicas e deriva continental</td><td>Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.</td><td rowspan="4">■ Propriedade dos gases.
■ Origem e formação das camadas da atmosfera.
■ Diferença entre clima e tempo meteorológico
■ Fatores que influenciam no tempo.
■ Massas de ar e sua contribuição na composição das frentes quentes e frias.
■ Elementos e fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis).
■ Temperatura do ar.
■ Umidade do ar e precipitações.
■ Tipos de chuvas.
■ Pressão atmosférica.
■ Efeito estufa: importância, causas e consequências para a vida na Terra.
■ Camada de Ozônio (importância e preservação).
■ Tectônica de Placas e Deriva Continental.</td></tr>
<tr><td>Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.</td></tr>
<tr><td>Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.</td></tr>
<tr><td>Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 8 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Fontes e tipos de energia Transformação de energia	Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.	■ Energia Elétrica, resistência, elétrica, potencial Elétrico. ■ Corrente Elétrica (continua e alternada), circuitos Elétricos Simples.
	Cálculo de consumo de energia elétrica Circuitos elétricos Uso consciente de energia elétrica	Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.	■ Consumo de Energia Elétrica e consumo racional e consciente ■ Fontes de Energia, tipos de Usinas geradoras de energia elétrica e seus impactos. ■ Sustentabilidade ambiental e social, com condição de melhoria da qualidade de vida dos seres vivos no planeta Terra. ■ Economia de Energia Elétrica nos diferentes ambientes. ■ Energia solar nas residências como política pública de compromisso socioambiental. ■ Usinas de biomassa (biodigestores).
		Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).	
		Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.	
		Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.	
		Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.	

Quadro 8 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos Sexualidade	Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.	■ Comparações de ciclos de vida e os tipos de reprodução. ■ Sistemas Reprodutores: Masculino e Feminino. ■ Adolescência, puberdade e sexualidade. ■ Maturação sexual do adolescente. ■ Ciclo menstrual. ■ Fecundação, métodos contraceptivos, etapas da gravidez, tipos de parto. ■ Reprodução e sexualidade - aspectos psicológicos, emoções, sentimentos (amor, amizade, confiança, auto- estima, desejo, prazer e respeito). ■ Importância do pré-natal. ■ A importância de exames preventivos. ■ Gravidez indesejada. ■ ISTs e políticas de saúde pública.
		Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.	
		Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).	
		Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.	
		Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).	
Terra e Universo	Sistema Sol, Terra e Lua Clima	Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.	■ Fases da Lua. ■ Eclipses Lunares. ■ Estações do ano. ■ Rotação da Terra e a dinâmica da atmosfera e das correntes marinhas. ■ Temperatura média e amplitude térmica. ■ A previsão do tempo e sua importância no âmbito local, regional e global. ■ Aquecimento Global e suas consequências. ■ Pesquisa científica. ■ Mulheres nas ciências.
		Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.	
		Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.	
		Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.	
		Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.	
		Reconhecer a importância da pesquisa científica para os avanços tecnológicos, valorizando a participação da mulher na ciência.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 9 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Matéria e energia	Aspectos quantitativos das transformações químicas Estrutura da matéria Radiações e suas aplicações na saúde	Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.	■ Modelos atômicos (O átomo). ■ Partículas Subatômicas (Próton, Nêutron e elétron). ■ Elementos químicos, moléculas e substâncias. ■ Introdução da tabela periódica por semelhança entre os elementos químicos. ■ Ligações químicas. ■ Reações químicas (reagentes e produtos).
		Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.	
		Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.	
		Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.	■ Espectro de luz. ■ Decomposição da luz. ■ Som, infrassom e ultrassom. ■ Laser.
		Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de Comunicação humana.	
		Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc.	
		Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia óptica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.).	

Quadro 9 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Vida e evolução	Hereditariedade Ideias evolucionistas Preservação da biodiversidade	Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes. Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos. Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica. Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo. Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados. Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.	■ Formação de gametas. ■ Estruturas celulares. ■ Mitose e Meiose. ■ Genes, DNA e cromossomos. ■ Aplicações da genética e biotecnologia. ■ Implicações éticas, bioéticas e socioambientais. ■ Estudos de Mendel e a origem da genética. ■ Noções da 1ª Lei de Mendel. ■ Interações alélicas. ■ Teorias evolutivas. ■ Evolucionismo de Lamarck - adaptação, Lei do uso e desuso e Herança de caracteres adquiridos. ■ Teoria Evolucionista de Darwin - adaptação, variações de características, seleção natural e Seleção artificial. ■ Teoria sintética da Evolução. ■ Educação indígena: uma visão a partir do meio ambiente. ■ Educação quilombola: uma visão a partir do meio ambiente. ■ Problemas ambientais, sustentabilidade e consumo consciente. ■ Conservação e preservação ambiental (UCs, Parques ecológicos, APPs, APAs, etc.).

Quadro 9 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Terra e Universo	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo Astronomia e cultura Vida humana fora da Terra Ordem de grandeza astronômica Evolução estelar	Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões). Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.). Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares. Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.	■ Universo: dimensões e teorias de formação. ■ Sistema solar (origem do Sol, Terra e Lua). ■ Satélites naturais e artificiais. ■ Asteróides, cometas e meteoroids. ■ A Via Láctea. ■ Estrelas e seus ciclos de vida. ■ Exploração do espaço cósmico pelo homem. ■ Vida fora da Terra. ■ Buracos Negros, Quasares e Estrelas anãs.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

CIÊNCIAS HUMANAS

7 ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

Na área da CIÊNCIAS HUMANAS, os componentes curriculares de História e Geografia apresentam e exploram nossa relação com o TEMPO e com o ESPAÇO. Procure evidenciar as compreensões desses conceitos fundamentais na relação com si mesmo, com o outro e com o mundo.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

7.1 GEOGRAFIA

Consultora
Kalina Salaib Springer

Redatores
Luciana Vieira
Mari Celma Matos Martins Alves

Grupo de Trabalho
Célia Reni Barcella
Cláudia Regina Macário
Gian Paulo Petrolli
José Carlos Rabelo dos Santos
Juliana Bordin da Silva
Juliana Pressotto Dalla Rosa
Marcia Fernandes Rosa Neu
Mari Célia Morais Wosniak
Nestor Francisco Rambo
Paulo Odair Moreira
Pércio Tarso da Luz
Regiane Nair Vieira Bonalume
Roger Robert Ramos
Sabhrina Lya Pezenatto Piazza Frigeri
Santa Idelcy Mantelli
Soinger Branco de Moura
Tânia Terezinha Inácio de Andrade
Vilmar da Silva

Como componente do currículo do Território Catarinense, a Geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar, Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza. Articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida.

Consideradas eixos integradores, essas unidades e suas habilidades constituem e organizam a aprendizagem de forma a possibilitar um processo formativo que desenvolva noções de pertencimento e de identidade; se compreenda relações entre local e global e as especificidades do campo e da cidade, articulando processos físico-naturais e humanos em variados tempos e espaços. Essas unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos cuja complexidade avança pro-

gressivamente e visa garantir as aprendizagens essenciais que possibilitem aos estudantes compreender o mundo em que vivem. Para isso, o estudo da Geografia desenvolverá o raciocínio geográfico, de modo a exercitar o pensamento espacial, de forma a aplicar os princípios de analogia, de conexão, de diferenciação, de distribuição, de extensão, de localização e de ordem por meio da utilização das linguagens cartográficas e iconográficas, diferentes gêneros textuais e das geotecnologias.

Esses princípios permeiam todo o percurso formativo e, entrelaçados aos conceitos e às representações geográficas, produzem conhecimento acerca dos diferentes espaços – tempos e grupos sociais em seus âmbitos sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais e estimulam a capacidade dos estudantes para pensar e resolver situações do cotidiano de modo que, por meio da apropriação dos conhecimentos geográficos e da investigação científica, transformem seu local de vivência.

Para a Geografia, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento são assegurados por sete competências específicas que possibilitam a articulação horizontal e vertical entre áreas e níveis de ensino:

> 1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
>
> 2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
>
> 3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
>
> 4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
>
> 5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
>
> 6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> 7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 366).

Essas competências, associadas às competências gerais da BNCC, mobilizam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores, que articulados possibilitam a formação humana integral e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade, a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação. Para tal empreendimento, a Geografia no currículo do território catarinense, incorpora a concepção da diversidade como princípio formativo e toma para si a discussão, sob a perspectiva geográfica, de temas e de conceitos que envolvem a sociodiversidade, os direitos humanos, os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários direcionados à construção da cidadania local e global.

Respeitando-se as proposições legais, a Geografia no Currículo do Território Catarinense estrutura-se a partir da BNCC e por uma parte diversificada, que identifica, compreende e analisa aspectos socioculturais, físico-naturais e socioeconômicos específicos do Estado de Santa Catarina suas regiões e municípios. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conceitos de Lugar, Espaço Vivido, Paisagem e Território aparecem como eixos norteadores da aprendizagem, respeitando o movimento escalar de conhecer-se e reconhecer-se, antes de tudo, em seu espaço de vivência. A ênfase nos lugares de vivência oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, de localização, e organiza experiências.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, os processos de ensino-aprendizagem perpassam a identificação e a compreensão do espaço escolar e de moradia. Já no segundo ano, o bairro e a comunidade de vivência tornam-se referências para desenvolvimento do pensar geográfico. Ainda contemplando as especificidades de seus lugares de vivência, no terceiro ano, os conteúdos geográficos discutirão questões de sustentabilidade, identificação e caracterização dos espaços da cidade e do campo: transformações, atividades econômicas, a relação dos sujeitos do campo com a Terra, os modos de vida no campo e o respeito para com o ambiente e o outro. No quarto ano e no quinto ano, o estudo do espaço geográfico redimensiona-se, de modo a incorporar novos conceitos e ampliar escalas de análises. Estes darão suporte para a compreensão dos territórios em sua perspectiva político-administrativa nos âmbitos municipais e estadual, respectivamente.

A transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental ocorre de modo a prosseguir com a ampliação dos espaços de compreensão e de análise bem como aprofundamento do referencial teórico e conceitual geográfico. Gradualmente, espera-se a compreensão do local em sua relação com o regional e o global e, também, a interconexão de fenômenos e de processos, de forma a admitir a complexidade e a multiculturalidade implícitos e explícitos nos tempos, nos espaços e nos grupos étnico-raciais. Nesse percur-

so, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, será consolidado o conhecimento produzido nos anos iniciais, com o intuito de aprofundar e assegurar a apropriação de conceitos essenciais ao desenvolvimento e ao domínio do pensamento espacial, a distribuição dos fenômenos na superfície terrestre e o desenvolvimento do conceito de identidade.

No sétimo ano, os conceitos de região, de regionalização, de redes e de territorialidade estruturam o conhecimento do território brasileiro e suas especificidades, tendo, nas linguagens gráfica e cartográfica, a representação e a análise das informações geográficas. O oitavo ano e o nono ano trazem o estudo da América Latina – Brasil - África, Europa, Ásia e Oceania respectivamente. Trazem, também, uma compreensão indissociada dos espaços Latino-americanos e Africanos, os quais são caracterizados e compreendidos em sua relação com o local, regional e Brasil e no contexto geopolítico mundial. Dessa forma, conceitos como território e territorialidade, xenofobia, etnocentrismo, racismo, nacionalismo, genocídio e etnocídio são incorporados à análise de modo a possibilitar a compreensão sobre a formação e a ocupação desses territórios e suas consequências ainda atuais. Assim organizada, a Geografia no Currículo do Território Catarinense desenvolve o raciocínio geográfico de modo que o estudante entenda o mundo, a vida, seu cotidiano, de modo a contribuir para a construção de sua cidadania. Parte-se do pressuposto de que é preciso "[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas" (BRASIL, 2017, p. 16).

Destacamos que o estudo da Geografia, em suas variadas etapas, apresentadas no Apêndice A deste texto, se inicia a partir das inúmeras relações com a realidade vivida, admitindo a multidimensionalidade dos espaços e dos tempos e o domínio dos conceitos. Essa caracterização dos lugares em suas relações com outros lugares possibilita a elaboração da situação geográfica, forma de procedimento de estudo que enfatiza a posição relativa dos objetos no espaço e no tempo, possibilitando que, em uma mesma atividade, estudantes mobilizem diferentes habilidades. Nesse contexto, as indicações metodológicas envolvem práticas provocadoras e desafiadoras em situações de estímulo à curiosidade, à reflexão e ao protagonismo. Estas potencializam elaborações conceituais e colaboram para o reconhecimento, a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais. Observação, descrição, localização, correlação e conexão, diferenciação, reflexão, análise, crítica e (re)criação são etapas do desenvolvimento do raciocínio geográfico e pensamento espacial, as quais podem ser trabalhadas, por exemplo, por meio de estudos de campo, visitas técnicas, situações problemas, observação e pesquisa, entrevistas, debates, seminários, palestras, feiras e exposições, gincanas, horta escolar, projetos interdisciplinares e temas integradores.

Já os recursos didático-pedagógicos darão suporte e materialidade ao estudo da Geografia, como, por exemplo, brinquedos, gráficos, tabelas, mapas temáticos, cartogramas, maquetes, imagens de satélites, *charges*, infográficos, maquete espontânea, mídias digitais, trilhas interpretativas, croquis, poesias e poemas, músicas e paródias, literatura infantil (lendas e contos) e infanto-juvenil, jogos, ferramentas digitais, planetário, museu, jornais, atlas, globos, revistas, relógio de sol, plantas baixas, recursos audiovisuais, obras de arte, produção textual, gibis, bússola, aplicativos para dispositivos móveis e demais tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

SUGESTÕES DE LEITURAS

CARVALHO JR., I. J. **A filosofia no ensino de geografia e a teoria da complexidade de Edgard Morin.** In: PORTUGAL, J. et al. Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 61-93.

CASTROGIOVANNI, A. (org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. 12. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

COSTELLA, R.; SHAFFER, N. **A geografia em projetos curriculares:** ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

NASCIMENTO, R. da S. **Cartografia escolar na educação geográfica:** necessidades cognitivas do aprendizado matemático e etimológico para compreensão do sistema de coordenadas geográficas. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 10.; ENCONTRO INTERNACIONAL DE CARTOGRAFIA E PENSAMENTO ESPACIAL, 1., 2018. São Paulo. Anais eletrônicos [...]. São Paulo: FEUSP, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2LG8w8l. Acesso em: 14 maio 2019.

APÊNDICE A – Geografia– unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Quadro 1 - Organizador curricular: Geografia – 1º ano

ANOS INICIAIS - 1º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares Situações de convívio em diferentes lugares	Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares. Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).	Conceitos de Lugar e Espaço Vivido Características de seus lugares de vivência: escola, moradia e famílias. Semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência. Jogos e brincadeiras infantis dos diferentes grupos étnicos que compõem o local de vivência Espaço vivido público e privado. Preservação dos ambientes, naturais e construídos, patrimônio público dos lugares de vivência
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.	Fenômenos climáticos: chuva, sol e características das estações do ano, medidas de Tempo: manhã, tarde e noite e ontem, hoje e amanhã.
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção. Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.	Objetos do cotidiano e sua produção. Atividades produtivas desenvolvidas na comunidade pelas diversas etnias que a compõem. Produções da comunidade: setor primário, secundário e terciário, economia artesanal no campo e cidade

Quadro 1 - Organizador curricular: Geografia – 1º ano

ANOS INICIAIS - 1º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras. Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	Mapeamento do corpo – escala natural. Hemisfério corporal. Representação de espaços de vivência: casa e escola. Relações espaciais topológicas: vizinhança, separação, ordem, sucessão, envolvimento, continuidade. Localização de objetos no espaço: noções de lateralidade e referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora, perto e longe).
Natureza,ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.). Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.	Fenômenos Naturais nos lugares de vivência. Dinâmica da vida cotidiana com mudança de tempo e características das estações do ano. Problemas ambientais e saúde humana. Elementos da natureza (chuva, umidade, calor, frio), produção de alimentos e qualidade de vida em seu lugar de vivência.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Organizador curricular: Geografia – 2º ano

ANOS INICIAIS - 2º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive. Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças. Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.	Conceitos de lugar e espaço vivido Migrações locais – bairro e comunidade. Populações no bairro e comunidade – diferenças culturais - costumes e tradições, considerando diferentes crenças e grupos étnicos. Diversidade humana: discriminação e respeito às diferenças. Mobilidade urbana: meios de transporte, trânsito e acessibilidade. Meios de comunicação.
Conexões e escalas	Experiências da comunidade no tempo e no espaço Mudanças e permanências	Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares. Mudanças e permanências. Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.	Conceito de paisagem. Modos de vida: hábitos e relações com a natureza das diferentes etnias e tempos. Paisagem local: semelhanças, diferenças, permanências de elementos do espaço geográfico ao longo dos tempos.
Mundo do trabalho	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.). Descrever as atividades extrativas (minerais, agropecuárias e industriais) de diferentes lugares, identificando os impactos ambientais.	Rotinas sociais na comunidade. Atividades econômicas nos setores primário, secundário e terciário. Meio ambiente: atividades campo e cidade.

Quadro 2 - Organizador curricular: Geografia – 2º ano

ANOS INICIAIS - 2º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Formas de representação e pensamento espacial	Localização, orientação e representação espacial	Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência. Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua). Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola.	Conceito de paisagem natural e cultural. Representação dos lugares de vivência (paisagem). Iniciação Alfabetização Cartográfica: apresentação de imagens de satélite e fotografias aéreas, mapas e infográficos. Localização e posição de objetos de lugares de vivência (sala de aula, casa, escola). Relações espaciais projetivas: direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.	Elementos da natureza: água e solo. O uso da água e do solo na cidade e no Campo. Comunidades tradicionais e sua relação com a natureza. Biodiversidade e sua relação com a qualidade de vida.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Organizador curricular: Geografia – 3º ano

ANOS INICIAIS - 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares.	Conceitos de lugar, espaço vivido e paisagem. Cidade e campo: diferenças culturais, características econômicas e funções sociais. Modos de vida das etnias de distintos lugares. Formação cultural étnico-raciais do lugar no qual se vive. Povos indígenas (Guarani, *Kaigang* e *Xokleng*), quilombolas e ribeirinhos, ciganos caiçaras e de todas as populações que habitam o lugar.
Conexões e escalas	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.	Elementos sociais, culturais, naturais, históricos da paisagem local. Transformação da paisagem no decorrer do tempo histórico. Produções, construções, revitalização de ambientes sustentáveis.
Mundo do trabalho	Matéria prima e indústria	Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.	Atividades econômicas (primária, secundária e terciária) de produção e profissões. Produtos produzidos e consumidos nos lugares de vivência.
Formas de representação e pensamento espacial	Representações cartográficas	Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica. Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	Maquetes espontâneas com símbolos dos lugares de vivência. Relações espaciais projetivas e a descentralização: direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo. Mapa Mental. Roteiro: Escola – Casa. Representação da superfície terrestre do Bairro/município.

Quadro 3 - Organizador curricular: Geografia – 3º ano

ANOS INICIAIS - 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Produção, circulação e consumo	Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos. Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.	Os cinco “Rs”: Reduzir, Reutilizar, Recusar, Repensar e Reciclar. Produção de resíduos nos ambientes de vivência (casa escola). Reciclagem e sustentabilidade. Uso dos recursos naturais na rotina e trabalho das famílias. Impactos ambientais decorrentes das atividades econômicas urbanas e rurais. Fontes alternativas de energia: eólica, solar e biomassa. Importância da água para a vida humana: água potável como bem comum, água na produção de alimentos, mineração, extrativismo, indústria, geração de energia e abastecimento. Cuidado com a água, problemas ambientais e qualidade de vida/ Saúde nos locais de vivência. Práticas escolares democráticas: o respeito ao outro e ao ambiente escolar.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Organizador curricular: Geografia – 4º ano

ANOS INICIAIS - 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural Processos migratórios no Brasil Instâncias do poder público e canais de participação social	Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.	Conceito de território. Localização, ocupação e formação populacional do município. Diversidade cultural do município. O processo migratório na constituição do município de vivência: emigração e imigração. Contribuição das diversas etnias (indígenas, africanos, europeus, asiáticos). Órgãos públicos no município: na saúde, educação, segurança e assistência social. Funções e representantes dos poderes: legislativo, executivo e judiciário. Formas de participação social: observatórios. cidadania fiscal, associações, conselhos, câmara de vereadores, etc.
Conexões e escalas	Relação campo e cidade Unidades político-administrativas do Brasil Territórios étnico-culturais	Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas. Unidades político-administrativas do Brasil: Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência. Territórios étnico-culturais. Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios	Conceito de limite e fronteira. Relações entre campo e cidade no município. Conceito de Unidade da Federação, distrito. Conceito de Região. Localização do seu bairro no município, do seu município no Estado, do seu Estado na grande região (Região Sul) e no território brasileiro. Localização e caracterização dos grupos e territórios étnico-culturais e assentamentos identificados no município

Quadro 4 - Organizador curricular: Geografia – 4º ano

ANOS INICIAIS - 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade Produção, circulação e consumo	Comparar as características do trabalho no campo e na cidade. Produção, circulação e consumo. Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.	Pequena propriedade familiar. Relações de trabalho no campo e na cidade, tipos de migrações, circulação de pessoas e mercadorias setor primário secundário e terciário da economia. Atividades econômicas no município.
Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação	Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. Elementos constitutivos dos mapas.	Meios de orientação e seus instrumentos nos vários grupos étnicos. Relações espaciais projetivas: sistema de referência fixo.
	Elementos constitutivos dos mapas	Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	Pontos cardeais e colaterais. Conceito, tipos, características e funções dos mapas. Elementos do mapa (título, legenda, escala, etc.). Leitura de diferentes tipos de mapas do município.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	Observação das paisagens naturais e culturais do município no contexto regional. Áreas e unidades de conservação, formações vegetais e biomas no município. Problemas ambientais decorrentes da intervenção humana município de vivência. Natureza, qualidade de vida e saúde

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017)

Quadro 5 - Organizador curricular: Geografia – 5º ano

ANOS INICIAIS - 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	Dinâmica populacional Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. Diferenças étnico-raciais e étnicas-culturais e desigualdades sociais. Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.	Conceito de território, limites e fronteiras. Localização, ocupação e formação populacional do Estado de Santa Catarina. Território do Contestado, República Juliana: resistências, lutas e disputas de fronteira. Influências culturais e sociais dos fluxos migratórios da sociedade catarinense. A importância do território para grupos étnicos. Terras e territórios pertencentes aos diferentes grupos étnico-raciais e culturais no Estado de Santa Catarina. Impactos sociais dos fluxos migratórios em Santa Catarina.
Conexões e escalas	Território, redes e urbanização	Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. Reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana.	As mesorregiões do território catarinense: Oeste, Norte, Serrana, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e Sul. Redes Urbanas no Estado de Santa Catarina. Conceito de Conurbação. Características e funções do espaço urbano de Santa Catarina. O crescimento urbano e inovações tecnológicas de Santa Catarina e suas consequências. Relações entre campo - cidade, interior - litoral em Santa Catarina. Santa Catarina no contexto do território brasileiro.

Quadro 5 - Organizador curricular: Geografia – 5º ano

ANOS INICIAIS - 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Mundo do trabalho	Trabalho e inovação tecnológica	Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços. Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação. Identificar os diferentes tipos de energia utilizados na produção industrial, agrícola e extrativa e no cotidiano das populações.	Atividades econômicas desenvolvidas no estado de Santa Catarina. Fontes de energia: renováveis e não renováveis. Meios de transporte em Santa Catarina. As mudanças no tipo de trabalho decorrentes das inovações tecnológicas. Mobilidade e acessibilidade urbana em Santa Catarina. Sistemas de comunicação e tecnologia no Estado.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas e imagens de satélite Representação das cidades e do espaço urbano	Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes. Representação das cidades e do espaço urbano. Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.	Mudanças nas configurações espaciais ao longo do tempo das cidades do Estado de Santa Catarina. Relações espaciais euclidianas: relações métricas, razão e proporção, superfície, comprimento e distância. Formas de representação do Estado de Santa Catarina. A representação de Santa Catarina por meio da Arte.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Qualidade ambiental Diferentes tipos de poluição Gestão pública da qualidade de vida	Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.). Diferentes tipos de poluição. Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas. Gestão pública da qualidade de vida. Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.	Aspectos físico-naturais do estado (clima, relevo, vegetação e hidrografia) e qualidade ambiental. Principais eventos climáticos e desastres naturais provocados pelas ações humanas em Santa Catarina: enchentes, mares, deslizamentos, vendavais, eutrofização dos rios, etc. Patrimônio histórico e cultural de Santa Catarina. Organizações administrativas do Estado e suas funções: saúde, educação, meio ambiente e infraestrutura. A defesa civil no Estado de Santa Catarina. Formas de participação social: associações, conselhos, câmara de vereadores, assembleia legislativa e outros. Direito à cidade: espaços públicos, áreas de lazer, segurança, moradia, mobilidade. Alimentos orgânicos. Agrotóxicos, poluição ambiental e saúde humana no Estado de Santa Catarina.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 6 - Organizador curricular: Geografia – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.	Conceitos de lugar, paisagem, espaço geográfico. Lugares e paisagens do território catarinense. O Lugar de vivência: conhecendo o município em que vivemos. A dinâmica da Natureza. Paisagens e suas transformações ao longo do tempo por diferentes grupos étnicos. A relação dos sujeitos do campo com a Terra: os modos de vida no campo. Diversidade étnica, religiosa e cultural regional: comunidades tradicionais, ciganos, quilombos, indígenas (Guarani, *Xokleng, Kaingang*), ribeirinhas e pescadores.
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos. Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	Movimentos de rotação e translação e suas consequências. Formação Planeta: Biosfera. Relevo continental e marítimo: dinâmica de formação, construção e desconstrução pelos agentes internos e externos. Ciclo da água, águas subterrâneas, redes e bacias hidrográficas. Atmosfera: conceito de tempo e clima. Elementos da natureza nas paisagens terrestres: distribuição clima, formações vegetais e relevo.

Quadro 6 - Organizador curricular: Geografia – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	As atividades econômicas, organização do espaço geográfico, impactos socioambientais, socioculturais e étnico culturais: do local ao global. Setores da economia: primário, secundário, terciário e quarto. Campo e cidade, interior e litoral: e as relações locais e regionais. As transformações da paisagem na ocupação e na construção do espaço geográfico.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	Instrumentos de orientação no espaço geográfico: coordenadas geográficas (paralelos, meridianos, latitude e longitude), Rosa dos ventos, bússola, aplicativos para dispositivos móveis e demais tecnologias digitais. Fusos horários. Cartografia: história, projeções, tipos de mapas e elementos cartográficos. Mapa: conceito, tipos e elementos. Linguagem cartográfica e iconográfica: maquete, blocos-diagramas, imagens 3D, infográficos, etc.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.	A utilização dos elementos naturais: solo e água na agricultura e sua relação com o clima. Produção orgânica, utilização de agrotóxicos e seus impactos para a biodiversidade e saúde humana. Recursos minerais e energéticos, produção e consumo humano: vantagens e desvantagens.

Quadro 6 - Organizador curricular: Geografia – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
		Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo. Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	Distribuição da água no Planeta: águas continentais, subterrâneas e oceânicas. Recursos hídricos e sua relação com a ocupação humana ao longo do tempo, nos diversos lugares. Formas de utilização das Bacias Hidrográficas em Santa Catarina e no Brasil. As transformações nas bacias hidrográficas em Santa Catarina e no Brasil decorrentes atividades econômicas no campo e cidade Biodiversidade e ocupação do território nas comunidades tradicionais
	Atividades humanas e dinâmica climática	Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	Dinâmicas naturais, atividades humanas e impactos ambientais. Sustentabilidade: ambiente, saúde e cidadania. Dinâmica do clima e hidrografia em Santa Catarina: enchentes e deslizamentos.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 7 - Organizador curricular: Geografia – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	Conceitos: região, regionalização, território e territorialidade. A cultura, indígena, africana, asiática e europeia: conhecendo a formação do Brasil e de Santa Catarina. Tipos de regionalização do Brasil e de Santa Catarina.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Conceito de espaço geográfico. Organização do espaço geográfico brasileiro, ciclos econômicos e a ocupação do território. Formação do território catarinense (A questão do Contestado, os Tropeiros, República Juliana/Revolução Farroupilha). Povos originários e comunidades tradicionais do espaço geográfico brasileiro e catarinense. Territórios Quilombolas: territorialidade, ancestralidade e identidade. Territórios Indígenas: autossustentabilidade e o respeito à Mãe Terra. Direitos das comunidades do campo, de pescadores, de ribeirinhos, de caiçaras, de indígenas e de caboclos.
	Características da população brasileira	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	População Brasileira: organização, distribuição espacial e estrutura. Diversidade étnica, religiosa e cultural nacional, regional e local (comunidades tradicionais, quilombos, ribeirinhas). Dinâmica da sociedade – políticas públicas no território nacional em âmbito local e estadual. Mobilidade espacial no Brasil e no Estado Os refugiados e os movimentos migratórios forçados: haitianos, senegaleses, venezuelanos, por exemplo.

Quadro 7 - Organizador curricular: Geografia – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
			Aspectos sociais e econômicos da população brasileira e catarinense: renda, saúde, educação, mobilidade urbana, infraestrutura, saneamento básico, água potável, etc.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	Conceito de Redes Geográficas. Espacialização das dinâmicas sociais e produtivas no espaço geográfico brasileiro. Processo de urbanização - organização espacial dos centros urbanos (cidades, metrópoles, megalópoles e cidades globais). Origem e distribuição das produções e das mercadorias no território brasileiro. Organização econômica brasileira no espaço rural e urbano e os impactos ambientais. Industrialização e urbanização no Brasil e as desigualdades econômicas e sociais.
	Desigualdade social e o trabalho	Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Redes de transportes e comunicação do Brasil (pessoas e mercadorias, infraestrutura). Modal: ferroviário, rodoviário, fluvial, marítimo, aéreo – vantagens e desvantagens. Mobilidade urbana no seu município. O espaço agrário: produção alimentícia, organização espacial e distribuição da produção vegetal e animal (produção interna e de exportação) no Brasil e Santa Catarina. Os processos de industrialização e inovação tecnológica e as transformações socioeconômicas do território brasileiro.

Quadro 7 - Organizador curricular: Geografia – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	Linguagem cartográfica: mapas temáticos e cartogramas. Linguagem gráficas: histogramas, infogramas, croqui. Cartografia social: conceito e representações das comunidades tradicionais extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares. Espacialização e regionalização de informações demográficas e socioeconômicos do Brasil e de Santa Catarina.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).	Paisagens brasileiras: aspectos físicos, culturais e econômicos. Biomas do Brasil e de Santa Catarina: aspectos sociais e ambientais. Biodiversidade e as especificidades ambientais locais e nacionais. Domínios morfoclimáticos brasileiros. Unidades de Conservação e preservação ambientais: município, Estado e Brasil. Relação entre biodiversidade e qualidade de vida no Brasil e em Santa Catarina. Bancos genéticos e espécies endêmicas no Brasil e em Santa Catarina.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 8 - Organizador curricular: Geografia – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes. Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	Movimentos migratórios intercontinentais: condicionantes históricos, físico-naturais, econômicos-sociais e formações territoriais. Formação populacional local, estadual e nacional e sua relação com o movimento migratório mundial: características culturais e econômicas.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	Conceitos: território, região, redes, regionalização, territorialidade. Território e territorialidade: xenofobia, etnocentrismo, racismo, nacionalismo. Genocídio e etnocídio. Dinâmica demográfica e mobilidade populacional mundial. Fluxos migratórios no Brasil, América Latina e África: movimentos voluntários e forçados. Movimentos migratórios mundiais, da América Latina e sua relação com o local. Políticas migratórias de proteção a imigrantes e refugiados: Estatuto do refugiado Lei 9.474 de 1997, Lei de migração Lei 13.445 de 2017, o tráfico de pessoas e a Lei 13.344/2016. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS-2030).

Quadro 8 - Organizador curricular: Geografia – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos. Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil. Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra. Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).	Conceito de Estado, Nação, Governo, limites fronteiras e país. América e África no contexto geopolítico mundial. Os principais grupos étnicos em África e sua distribuição espacial no pós-guerra. Organismos mundiais e a integração cultural e econômica no contexto Americano, Africano e local. Estados Unidos da América: aspectos geoeconômicos, geoestratégicos no contexto mundial. Os EUA, os países da América Latina e da África no contexto do pós-guerra. Países emergentes, Brasil, África no contexto do grupo BRICS. China no contexto da geopolítica mundial. Rotas comerciais mundiais: espacialização, produção, distribuição e intercâmbio de produtos agrícolas e industrializados.
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.	Características dos movimentos sociais no Brasil e na América Latina. As Organizações não Governamentais e os sindicatos como movimentos sociais.

Quadro 8 - Organizador curricular: Geografia – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
		Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários. Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros). Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África. Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Características dos movimentos sociais no Brasil e na América Latina. As Organizações não Governamentais e os sindicatos como movimentos sociais. Movimento feminista e a luta pela igualdade. Movimento LGBTQ+. Movimentos sociais urbanos e do campo: MST, movimentos dos atingidos por barragens, movimento dos Sem Teto. Movimentos pela igualdade racial. Coordenação Nacional das comunidades quilombolas. Movimento das Pessoas com Deficiência e convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência. Conflitos Territoriais no Brasil e na América: no campo e na cidade. Movimentos sociais na América Latina: Movimento Urbano Popular no México, Movimento Ecologista no Equador, Movimento da Confederação das nacionalidades Indígenas do Equador, Confederação Sindical Única dos trabalhadores campesinos da Bolívia, os piqueteiros na Argentina e outros. Formação social e territorial da América e África: Espaço, poder e territórios nacionais. Desenvolvimento científico e tecnológico e o mundo do trabalho no campo e na cidade. Fronteiras físicas, culturais e históricas. América e África: conflitos e tensões, movimentos sociais. Organismos de integração na América: os Blocos econômicos regionais e suas etapas de integração. Atividades econômicas: desconcentração, descentralização e recentralização em diferentes regiões latino-americanas e do mundo. Espaços urbanos e rurais da América e África: Economia, trabalho e cultura. A influência econômica dos Estados Unidos e da China no mundo e no Brasil. Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS para América e África.

Quadro 8 - Organizador curricular: Geografia – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água. Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	Paisagens naturais da América Latina. Potencial ambiental e relevância hídrica das paisagens na América Latina, Platina e Andina. Redes e Hierarquias Urbanas na América Latina. Cidades metropolitanas na América Latina: aspectos sociais, econômicos e ambientais realidade social e de infraestrutura. O processo de urbanização nos países latino-americanos e seus impactos socioambientais.
		Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	Decolonidade e os povos latino-americanos. Dinâmica urbana no território latino-americano e sua cartografia social. Aquíferos e bacias hidrográficas latino-americanas: importância econômica e desenvolvimento sustentável.
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África.	Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	Cartografia social da América e da África. Configuração dos espaços urbanos e rurais nos continentes americano e africano. Mapas temáticos com informações geográficas, estatísticas e índices econômicos e socioambientais e culturais.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	Diversidade ambiental, paisagens, recursos naturais, minerais hídricos na América e na África. Oceano Atlântico: mar de integração. Desigualdade socioeconômica na América Latina: aspectos populacionais urbanos e rurais, políticos e econômicos. Antártica: fonte de pesquisa, relevância ambiental, geopolítica no contexto global.

Quadro 8 - Organizador curricular: Geografia – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul. Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia. Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).	Principais características produtivas dos países latino-americanos. Qualidade de vida, preservação ambiental na América Latina. Agropecuária, agronegócio e agricultura familiar na América Latina. Paisagens e povos na América Latina. Elementos naturais, matéria prima, produção e geração de energia na América Latina. Indicadores econômicos e sua relação com a qualidade de vida na América Latina.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 9 - Organizador curricular: Geografia – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	Conceito de geopolítica, globalização, território, territorialidade e hegemonia: cultural e econômica. Aldeia global. Fatores que impulsionaram a hegemonia europeia no mundo. A hegemonia cultural europeia no município de vivência e no Estado de Santa Catarina. Revolução industrial: consequências geográficas espaciais. A Europa: colonialismo e neocolonialismo geográfico espacial. Europa: Globalização econômica, cultural e social. Formação étnica e territorial e composição religiosa dos povos no processo histórico. Territorialidade e territórios autônomos no mundo. Conflitos étnicos-religiosos e movimentos migratórios no mundo.

Quadro 9 - Organizador curricular: Geografia – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
	Corporações e organismos internacionais	Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.	Organizações mundiais: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Organização Internacional dos Refugiados (OIR) e Organização não Governamental (ONG). ONU e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os Fóruns Econômicos Mundiais. Carteis, monopólios, oligopólios, trustes, holding. Blocos econômicos. Organizações e corporações mundiais e sua relação com os Estados nacionais. A produção internacional de commodities e o agronegócio no Brasil. As organizações e as corporações nos municípios de vivência e no Estado de Santa Catarina.

Quadro 9 - Organizador curricular: Geografia – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
	As manifestações-culturais na formação populacional	Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	Conceito de multiculturalidade. Diversidade religiosa, cultural, histórica mundial, identidades étnicas. Lutas, resistências dos povos e minorias sociais no mundo e no Estado de Santa Catarina. Paisagens regionais e modos de vida na Europa, na Ásia e na Oceania. Arquitetura urbana e identidades culturais locais e em Santa Catarina. Festas catarinenses e identidades culturais locais, regionais, de Santa Catarina e mundiais. Modos e produção e estilos de vida dos grupos étnicos locais e regionais e o respeito às diferenças.
Conexões e escalas	Integração mundial e suas intwwerpretações: globalização e mundialização	Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Mundialização. Empresas transnacionais.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	Tipos de regionalização do mundo. Divisões mundiais em Ocidente e Oriente, países do Norte e países do Sul.

Quadro 9 - Organizador curricular: Geografia – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	Paisagens físico-naturais da Europa e da Ásia, componentes históricos geográficos de interação ambiental. Formação socioespacial, diversidades ambientais culturais e econômicas. Conflitos regionais e movimentos separatistas/nacionalistas nos continentes: Ásia, Europa e Oceania. Oriente Médio: geopolítica. População, organização espacial e ambiental Europa, Ásia e Oceania. Geopolítica nos continentes: Europa, Ásia e Oceania. Conflitos étnico-culturais e fronteiriços.
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	As transformações dos sistemas produtivos, a circulação de produtos e culturas na Europa, Ásia e Oceania. O trabalho e suas transformações e sua relação com as mudanças de industrialização nas diferentes regiões do mundo e suas consequências para Brasil. Rússia, Índia e China no contexto do grupo BRICS e impactos no Brasil.
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	A produção agropecuária e a desigualdade de acesso aos produtos alimentares. Urbanização e sua relação com as transformações no campo, desemprego estrutural e o capital financeiro em diferentes contextos nacionais em especial no Brasil.

Quadro 9 - Organizador curricular: Geografia – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
		Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Sistema financeiro mundial. Urbanização mundial: megalópoles, metrópoles mundiais e regionais, aldeia global e cidades.
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	Conceitos de empreendedorismo, economia solidária, economia verde, responsabilidade social. Cartografia mundial: geopolítica global. Cartografia Social: a espacialização das diversidades culturais, étnicas e sociopolíticas. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS. Os tipos de projeções e suas representações de mundo. Distribuição espacial de dados populacionais socioeconômicos e socioambientais nas diferentes regiões do mundo. Indicadores socioeconômicos e socioambientais no contexto mundial.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.	Os domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania: características físico-naturais, ocupação humana e atividades econômicas relacionadas.

Quadro 9 - Organizador curricular: Geografia – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**CONTEÚDOS**
		Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.	Biodiversidade e sustentabilidade nas paisagens da Europa, Ásia e Oceania. Paisagens, formas de ocupação territorial e organização regional da Europa, Ásia e Oceania. A qualidade de vida no mundo: indicadores socioeconômicos e socioambientais. Cadeias produtivas, inovação, recursos naturais, fontes e formas energéticas em diferentes países do mundo. Produção agrícola, alimentos orgânicos, utilização de agrotóxicos e o comércio mundial: impactos econômicos, ambientais e na saúde humana. Diversidade cultural, étnica e religiosa da Europa, Ásia e Oceania.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

7.2 HISTÓRIA

Consultora
Nucia Alexandra Silva de Oliveira

Redatoras
Denize Aparecida da Silva
Helena Alpini Rosa

Grupo de Trabalho

Angela Maria Nalevaia Roskamp
Arnaldo Haas Junior
Aurélio dos Santos Souza
Camila Nehring Belo
Cintia Becker Cordeiro
Cintia de Andrade
Deivis Adriano Hinsching
Fabiolla Falconi Vieira
Jeanine Rodermel
Jomara de Liz
Jorge Luiz Buerger
José Francisco Woehl
José Wilson do Prado
Jucelia Barcelos Martins
Luciane Danelli Barragan
Lucélia de Ataide
Lucimara Ávila Isidoro
Moacir Lourenço do Santos
Maria Aparecida Rieth
Marilei das Graças Goulart Almeida
Mário Sérgio Stramosk
Marivânia Ferreira
Marli Aparecida Mesquita Rossetto
Onilse Bastos da Silva
Patrícia Teixeira
Rangel de Oliveira Medeiros
Raquel Mara Martins Weiss
Rita Zanchet Couto
Rodrigo Pinheiro
Samuel da Silva Hipólito
Silvane Terezinha da Silva Prestes de Oliveira
Silvio Martins
Simão Henrique Jakobowski
Terezinha de Jesus Andrade Clemente
Valdeci José de Oliveira

7.2.1 Texto introdutório

A construção de um currículo é sempre tarefa tensa, pois escolher conteúdos e abordagens implica pensar e decidir sobre o processo de ensino e de aprendizagem em todas as suas dimensões: acadêmicas, políticas e humanas. A escrita deste texto curricular voltado ao Ensino de História para o território catarinense não foi um processo diferente, visto que "vivenciamos"[35] a experiência complexa de organizar e pensar um currículo. Uma pergunta deu o tom ao grupo de trabalho: Como desdobrar abordagens aos objetos de conhecimentos elencados e relacionados às habilidades previstas para o Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deem conta das especificidades do estado de Santa Catarina?

Não cabe aqui, por questões de espaço, trazer todo o histórico que envolveu a efetivação do texto base da BNCC para nosso componente curricular ou, ainda, problematizar o formato final que o documento recebeu. No entanto, é importante dizer que o texto que trazemos aqui dialoga com esse documento e com a configuração textual apresentada por ele.

Na BNCC, o Componente Curricular de História está organizado em todo o Ensino Fundamental por meio de unidades temáticas diversificadas, constituídas por objetos de conhecimento que são diferentes para cada ano do Ensino Fundamental e que têm como finalidade atender às competências gerais e específicas previstas no documento orientador. Ao final dos nove anos dessa etapa, os estudantes deverão ser capazes de desenvolver as seguintes competências, atribuídas ao ensino de História, conforme mostra a Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Competências atribuídas ao ensino de História

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: Brasil (2017, p. 402).

Em termos gerais, observa-se então que, na BNCC, o ensino de História tem como finalidade propiciar aos estudantes a compreensão contextualizada dos acontecimentos históricos de forma a elaborar questionamentos, hipóteses e argumentos. Indica, ainda, que diferentes visões sobre os distintos sujeitos, povos e culturas sejam construídas em bases éticas, inclusivas e democráticas. Chama atenção, também, a ênfase dada à necessidade do desenvolvimento de conceitos e de procedimentos do fazer historiográfico, possibilitando o desenvolvimento das competências específicas do componente História. No entanto, não deixa de se fazer necessário destacar a grande abrangência e as complexidades do conjunto dessas competências. Esse aspecto salta aos olhos especialmente quando estas se materializam nas habilidades do componente, como se verá a seguir.

Em termos de organização, cabe dizer que, na BNCC, o componente curricular de História está distribuído a partir de duas ópticas diferentes: uma para os anos iniciais e outra para os anos finais. Essa caraterística é percebida na maneira como foram elaborados e definidos os objetos de conhecimento e as habilidades. Dialogando, portanto, com essas duas perspectivas, os textos aqui apresentados também precisaram de orientações diferentes.

Nas leituras, foi percebido que, nos anos iniciais, os objetos de conhecimento e as habilidades apresentadas permitiram a elaboração de abordagens que se define, aqui, como "mais conceituais". Assim, o trabalho realizado para a escrita do currículo base para o território catarinense foi feito no sentido de apresentar considerações que aparecem como desdobramentos dos objetos de conhecimento para o desenvolvimento das habilidades. Assim, o texto construído e organizado na 4ª coluna do quadro apresentado no Apêndice A deste documento visa "conversar" com os objetos de conhecimentos e as habilidades originalmente apresentadas no texto da BNCC. Essa coluna não apresenta linhas para que sejam compreendidas como questões que podem/devem ser movimentadas sempre que os/as professores/as e o Projeto Político Pedagógico sentirem a necessidade de tal movimentação pedagógica.

Por sua vez, na BNCC, nos anos finais, os objetos de conhecimento e as habilidades encontram-se mais caracterizados por uma "ordenação factual". Nesse momento, a opção do grupo de trabalho foi pensar as abordagens também nessa ordenação cronológica. Assim, a coluna foi construída de modo a estabelecer o que se chama, aqui, de desdobramento ou abordagens de/aos conteúdos. Diante da necessidade de pensar sobre habilidades construídas originariamente em função dos conteúdos, foram listados desdobramentos e/ou inseridos temas diretamente relacionados ao estado de Santa Catarina, no passado e no presente. Estabeleceram-se, assim, conteúdos para os objetos de conhecimento em uma perspectiva local e regional em relação ao global. Buscou-se uma apresentação dos conteúdos que dialogassem com as competências apresentadas no texto da BNCC, notadamente a parte onde se aponta para o estudo de abordagens que contemplem a diversidade, a pluralidade dos povos. Nesse momento, a opção do grupo foi optar por estruturar linhas mais próximas às habilidades, sendo importante lembrar, porém, que essa separação não significa necessariamente uma segmentação dos conteúdos; afinal, eles precisam ser operacionalizados de forma relacional e dialógica.

Como histórico da discussão realizada no Seminário, cabe registrar a dificuldade dessa etapa do trabalho: Como mobilizar tantos conteúdos sem esvaziar o sentido mais amplo do aprendizado histórico? Após amplo debate, o grupo optou por manter a apresentação dos conteúdos de modo a construir, sempre que possível, uma argumentação/abordagem para eles em função das habilidades e das competências gerais apresentadas pela BNCC.

Este documento curricular não pretende apresentar modelos metodológicos a serem seguidos por professores/as, visto que o espaço da sala de aula é o território do fazer docente. Contudo, cabe ressaltar alguns pressupostos que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem frente aos objetos de conhecimento e às habilidades apresentados pela BNCC e os desdobramentos de conteúdos feitos neste texto.

Entendemos que tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais é fundamental que o processo de ensino de História tenha nas vivências dos estudantes o seu ponto de partida e chegada. Assim, os objetos de aprendizagem precisam necessariamente ser pensados a partir dos contextos dos estudantes, visando propiciar o exercício de uma cidadania participativa que os permita a compreensão de suas experiências como sujeitos históricos. Outrossim, é preciso que esse processo amplie e qualifique o seu conhecimento sobre a História e sua maneira de agir no mundo. O uso metodológico dos conteúdos permite ir além dos fatos e devem ser mobilizados e problematizados dentro dessa perspectiva.

É pertinente lembrar a importância da mobilização de diferentes documentos históricos e materiais didático-pedagógicos para o trabalho de planejamento e de realização das aulas. Falando especificamente de promover o que o texto da BNCC chama de atitude historiadora para professores e estudantes, é primordial que os sujeitos em todo o *percurso formativo* do Ensino Fundamental sejam desafiados a compreender as diferentes modalidades de fontes e seu papel na escrita e na compreensão da História. No processo de ensino e de aprendizagem, é importante, assim, que procedimentos de seleção e de leitura de documentos, a comparação, a análise, a contextualização e a interpretação destes façam parte do cotidiano da aula de História. É relevante lembrar que a definição de documento histórico engloba exemplos de diferentes suportes da cultura escrita, visual, oral e digital.

No mesmo sentido, a avaliação das ações vinculadas ao ensinar e ao aprender precisam ser vivenciadas como parte do processo e não como o seu fim. Sendo, aqui, projetada uma *formação integral*, certamente também a avaliação precisa ser entendida como diagnóstica em seus preceitos (processual, contínua e cumulativa) (PC/SC). Assim, convergindo para as competências específicas apresentadas pela BNCC, entende-se como importante que sejam oportunizadas situações de avaliação que estejam relacionadas à interpretação, à compreensão e à construção de argumentos a respeito dos processos históricos estudados.

Por fim, o documento curricular aqui construído em diálogo com as competências e as aprendizagens definidas pela BNCC visou desenhar um percurso formativo para estudantes do território catarinense para o componente História. Espera-se que, no cotidiano da escola, ele seja estudado, experienciado para dialogar com as especificidades das diferentes localidades de Santa Catarina. Nesse sentido, entende-se que é papel das escolas e do(a) professor(a) transitar pelos conteúdos que atendam às necessidades e aos interesses previstos no Projeto Político Pedagógico da Escola.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

SUGESTÕES DE LEITURA

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENJAMIN, R. (org.). **A África está em nós:** história e cultura afro-brasileira. João Pessoa, PB: Grafset, 2010.

BERUTTI, F.; MARQUES, A. **Ensinar e aprender história.** Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação – Ensino Fundamental).

BRANCHER, A. (org.). **Santa Catarina:** estudos contemporâneos. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

BRANCHER, A.; AREND, S. M. F.(orgs.). **História de Santa Catarina.** Séculos XVI a XIX. Florianópolis: UFSC, 2004.

_____; _____. (org.) **História de Santa Catarina no século XIX.** Florianópolis: UFSC, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica.** Brasília: MEC. 2013.

_____. **História: ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21).

CAMPOS, C. M. **A política da língua na Era Vargas.** Campinas: Unicamp, 2006.

COOPER, H. **Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais. Um guia para professores.** Curitiba: Base Editorial, 2012.

FALCÃO, L. F. **Entre ontem e amanhã:** diferença cultural, tensões sociais e separatismo em SC no séc. XX. Itajaí: Univali, 2000.

FÁVERI, M. **Memórias de uma (outra) guerra:** cotidiano e medo durante a Segunda Guerra Mundial em SC. Florianópolis: UFSC, 2004.

FERREIRA, M. de M.; FRANCO, R. **Aprendendo História:** reflexão e ensino. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FLORES, M. B. R. **Povoadores da Fronteira. Os casais açorianos rumo ao sul.** Florianópolis: UFSC, 2000.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História.** Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GONÇALVES, J. **Figuras de valor:** patrimônio cultural em Santa Catarina. Itajaí, SC: Casa Aberta, 2016.

GONÇALVES, M. A. et al. **Qual o valor da História Hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

GUIMARÃES, S. (org). **Ensino de História e Cidadania.** Campinas: Papirus, 2016.

HIPÓLIDE, M. C. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental:** metodologias e conceitos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

KARNAL, L. (org.). **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LOHN, R. L.; BRANCHER, A. L. (orgs.). **Histórias na ditadura:** Santa Catarina (1964-1985). Florianópolis: UFSC, 2014.

MACHADO, P. P. **Lideranças do Contestado** (edição eletrônica). 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2017.

MAGALHÃES, M. (org.). **Ensino de História:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MORTARI, C.; SOUZA, F. F. (orgs.). **Histórias Africanas e Afro-Brasileiras:** ensino, questões e perspectivas. Tubarão: Copiart, 2016.

MONTEIRO, A. **Pesquisa em ensino de História:** entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de

Janeiro: Mauad X; FAFERJ, 2014.

NEMI, A. L. L.; ESCANHUELA, D. L.; MARTINS, J. C. **Ensino de História e experiências:** o tempo vivido. São Paulo: FTD, 2010. (Coleção Teoria e Prática).

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PINSKY, C. B. (org.). **Novos temas nas aulas de história.** São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto: 2012.

PEDRO, J.; WOLFF, C. S.; VEIGA, A. M. **Resistências, gênero e feminismo contra as ditaduras no Cone Sul.** Florianópolis: Editora das Mulheres, 2011.

RODRIGUES, R. R. **Possibilidades de pesquisa em História.** São Paulo: Contexto, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação:** conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais eletrônicos [...]. Caxambu: Hotel Glória, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt05_-_dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

SILVA, C. B.; ZAMBONI, E. (orgs.). **Ensino de História, memória e culturas.** Curitiba: CRV, 2013.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

TORRES, M. A.; MIRANDA, M. P.; DINIZ, M. **Educação em direitos humanos:** desafios da contemporaneidade. Ouro Preto: UFOP, 2012.

URBAN, A. C.; LUPORINI, T. J. **Aprender e ensina História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2015.

WITTMANN, L. T. (org.). **Ensino (d)e História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZWETSCH, R. (org.). **500 anos de invasão, 500 anos de resistência.** São Paulo: Paulinas: CEDI, 1992.

REVISTAS

Fronteiras - Revista Catarinense de História -https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/index

Revista Tempo e Argumento – http://revistas.udesc.br/index.php/tempo

Revista Santa Catarina em História - http://seer.cfh.ufsc.br/index.php/sceh

Revista Esboços - https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos

Cadernos do CEOM - http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc

Blumenau em Cadernos - http://arquivodeblumenau.com.br/blumenau-em-cadernos/

Revista História Hoje - https://rhhj.anpuh.org/RHHJ

APÊNDICE A – História – unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Quadro 1 - Organizador curricular: História – 1º ano

<table>
<tr><th colspan="4">ANOS INICIAIS - 1º ANO</th></tr>
<tr><th>UNIDADE TEMÁTICA</th><th>OBJETOS DO CONHECIMENTO</th><th>HABILIDADES</th><th>ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Mundo pessoal: meu lugar no mundo</td><td>As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)</td><td>Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.</td><td rowspan="5">■ Organizações familiares diversas trabalhadas a partir da percepção e das experiências da história dos estudantes, reconhecendo as diversidades presentes no Estado de Santa Catarina.
■ Datas significativas da família, da escola e da comunidade, respeitando as diferentes organizações familiares e a diversidade.
■ Temporalidades:
✓ <u>Familiar</u>: biografias e autobiografias, história do nome, árvore familiar. Ancestralidades: biológica, cultural, social (brincadeiras de ontem e de hoje, jogos, vestuário, alimentação, linguagem) que compõem o mundo do estudante; fases da vida (percepção de passado, presente e possibilidades de futuro); percepção da rotina pessoal.
✓ <u>Escolar</u>: rotina; estrutura e funcionamento; história; permanências, rupturas. A criança constrói a escola e se constrói nela.</td></tr>
<tr><td>As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade</td><td>Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.
Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.</td></tr>
<tr><td>A escola e a diversidade do grupo social envolvido</td><td>Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo</td><td>A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial</td><td>Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.</td></tr>
<tr><td>A vida em família: diferentes configurações e vínculos</td><td>Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços
Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.</td></tr>
</table>

Quadro 1 - Organizador curricular: História – 1º ano

ANOS INICIAIS - 1º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	✓ Comunitária: Exercitar a cidadania, trabalhar as regras de convívio no cotidiano da escola e do mundo dos estudantes; aproveitar momentos de conflitos, de escolhas, ponderando e assumindo as consequências das escolhas, despertando o senso de coletividade e de pertencimento do mundo escolar; a escola como um espaço da comunidade que deve ser construído de forma dialógica e democrática; por isso, não deve ser reduzida a meros conjuntos de espaços físicos e sociabilidades hierárquicas. ■ Experimentar diferentes configurações de organização de espaço físico, aproveitando os diferentes lugares da escola como possibilidade educativa e de socialização com pessoas diferentes.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Organizador curricular: História – 2º ano

ANOS INICIAIS - 2º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas	Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.	■ Organização do tempo: construção de representações da contagem do tempo (linha do tempo) com referências da minha história e da história do outro (fazer a linha do tempo não linear/formas lúdicas). ■ Marcos oficiais e não oficiais - observar a ação do tempo na rotina das pessoas e lugares a partir do cotidiano escolar, da comunidade, do tempo. ■ Oportunizar exercícios para perceber a organização do tempo e o cotidiano (hora de início e final das aulas, agendas com médicos, familiares e amigos, eventos programados) e de outros marcos do tempo. ■ Diferentes formas de lidar com o tempo: o tempo da criança, o tempo das famílias, o tempo da comunidade (observar as suas próprias práticas, as dos colegas, as práticas das pessoas, das famílias e da comunidade). ■ Pesquisar e reconstruir Histórias que remetam à história das comunidades urbanas e rurais onde vivem os estudantes e suas famílias. ■ Observar registros das memórias da família. ■ As ações do tempo da natureza sobre (as estações do ano observadas em diferentes ambientes - campo, praia, serra, planalto - sazonalidades).
	A noção do "Eu" e do "Outro": registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.	
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.	
	O tempo como medida	Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	

Quadro 2 - Organizador curricular: História – 2º ano

ANOS INICIAIS - 2º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	■ Ação do tempo nos hábitos alimentares, vestuário e outras sociabilidades vivenciadas pelos estudantes e pelas pessoas em geral. ■ Linearidade do tempo, marcar a partir de fatos relevantes para a família e para os estudantes. ■ Noções e percepções do tempo (antes, depois, sequencialidade, permanências e rupturas, observando fatos inusitados). ■ Situações e ações que separam e aproximam pessoas e grupos sociais (formação de novas famílias, trabalho, estudo, reorganizações familiares - idosos, pessoas que necessitam de cuidados, egressos do sistema prisional). ■ Profissões modernas e tradicionais (artesanal e de economia sustentável) exercidas na família e na comunidade. ■ Impactos das atividades produtivas no meio ambiente. ■ Experimentar diferentes configurações de organização de espaço físico, aproveitando os diferentes lugares da escola como possibilidade educativa e de socialização com pessoas diferentes. ■ Instrumentos de medir o tempo – relógio, calendários, ampulheta (ver qual habilidade).
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza	Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Organizador curricular: História – 3º ano

ANOS INICIAIS - 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.	■ Conceitos de cidade e município; campo e cidade (meio rural e meio urbano), a partir do contexto do lugar onde vive. ■ As diferentes dimensões do município (dimensão populacional, etária, de gênero, étnica, econômica, rural, urbana). ■ Uso de dados sobre indicadores de pesquisa (IBGE, cartórios, arquivos, etc.). ■ História do município: História dos bairros e das comunidades rurais; movimentos populacionais e processos migratórios; grupos étnicos que compõem o município; comunidades/povos tradicionais (sambaquianos, grupos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, povos ciganos, refugiados, entre outros). ■ Conceito de fonte histórica. ■ Fontes históricas relacionadas à história do município (oficiais e não-oficiais). ■ Exemplos de fontes históricas (narrativas, história oral, fotografias, documentos de governo, jornais, revistas, músicas, objetos, edifícios, monumentos, ruas, praças, registros de famílias, entre outros).
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.	
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.	

Quadro 3 - Organizador curricular: História – 3º ano

ANOS INICIAIS - 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.	■ Aspectos econômicos e atividades produtivas do município (trabalho manual, trabalho fabril, serviços, atividades produtivas de ontem e de hoje, diferentes usos das tecnologias). ■ Linha do tempo sobre a história do município (permanências e mudanças; diferentes perspectivas e visões sobre a história e os acontecimentos do município (Exemplo: visão do estudante, do colega, da família, do descendente de imigrante europeu, do pescador, da agricultora, da criança quilombola, do indígena, dos povos ciganos, dos refugiados, da migrante de outro estado, entre outros). ■ Grupos sociais que compõem o município (classes sociais, trabalhadores, grupos urbanos e rurais, grupos étnicos). ■ Arquitetura e urbanismo do município (monumentos, praças, ruas, edifícios públicos, entre outros), levando em conta os processos produtivos e meio-ambiente (mudanças e permanências, problemas e soluções ambientais, saneamento, coleta de resíduos, assoreamento e poluição de rios e sangradouros; atividades sustentáveis).
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferença	Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.	
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.	
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.	

Quadro 3 - Organizador curricular: História – 3º ano

ANOS INICIAIS - 3º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
			■ Conceitos de espaço público e espaço privado com noções de responsabilidade ambiental, patrimonial e social. ■ Organização política do município (prefeitura, câmara dos vereadores, associações de bairro, outras associações e organizações presentes no município). ■ Os espaços de lazer do município (clubes, praças, centros comunitários, espaços de religiosidades, ginásios esportivos, teatros, cinemas). ■ As atividades de lazer e cultura da cidade (festas, atividades religiosas, gincanas, brincadeiras, campeonatos, competições, manifestações culturais, entre outros). ■ Mudanças e permanências em relação aos usos dos espaços públicos e privados, das práticas de lazer e culturais, das formas de trabalho e atividades produtivas e o uso das novas tecnologias. ■ Diversidade cultural, preservação e valorização das manifestações culturais dos diferentes grupos sociais do município.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Organizador curricular: História – 4º ano

ANOS INICIAIS - 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	■ Nomadismo e sedentarismo. ■ Diferentes vivências de fixação territorial a partir das experiências dos povos do passado e do presente. ■ Por que os povos migram? Processos migratórios e fixação de sociedades humanas (exemplos do município e Estado). ■ Processos migratórios (no espaço mais próximo da escola e da realidade dos estudantes). ■ Formas de registro dos grupos humanos do passado e do presente: Diferentes códigos de comunicação e linguagem - sociedades com escrita e ágrafas. ■ A organização dos poderes políticos do município (legislativo, executivo e judiciário) e as formas de participação popular (associações, conselhos, assembleias, ONGs, organizações escolares, etc.). ■ Diferentes meios de comunicação e uso de tecnologias no município e Estado (pessoais, familiares, comerciais, do setor de serviços, industriais, da agricultura, da pecuária, entre outros) e as implicações do seu uso e não-uso.
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções	
	A invenção do comércio e a circulação de produtos	Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.	
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	

Quadro 4 - Organizador curricular: História – 4º ano

ANOS INICIAIS - 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais	Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	■ Diferentes atividades econômicas do seu município, da região do entorno e Estado: extrativismo, agricultura (familiar, pequena e grande propriedade), pecuária, tropeirismo, serviços, comércio, indústria, turismo, artesanato e manufaturas; atividades produtivas e os usos dos recursos naturais no município e Estado. ■ Populações urbanas e populações rurais no município e Estado, observando grupos ancestrais ao longo do tempo, levando em conta mudanças e permanências. ■ Produtos que chegam e saem do município e Estado para serem comercializados em outros municípios/regiões e Estado e as respectivas formas de circulação de produtos: diferentes rotas e transportes). ■ Diferentes formas de circulação de pessoas (processos migratórios, viagens por diferentes razões, mudanças sazonais, diferentes rotas e transportes pelos quais as pessoas chegam ou saem do município, Estado e país).
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	

Quadro 4 - Organizador curricular: História – 4º ano

ANOS INICIAIS - 4º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
			■ Diferentes formas de circulação de pessoas e processos migratórios entre diferentes grupos étnicos (e) presentes no município, Estado e país ao longo do tempo (mudanças e permanências, formação do município e do Estado e de outras cidades do entorno). ■ Diferentes formas de circulação de produtos, meios de comunicação e usos das tecnologias entre diferentes grupos étnicos (e) ao longo do tempo (mudanças e permanências).

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 5 - Organizador curricular: História – 5º ano

ANOS INICIAIS - 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	■ Conceitos de nomadismo e de sedentarismo a partir dos povos originários do estado, do país e das migrações em diferentes momentos. ■ Grupos humanos nômades e sedentários (Por exemplo: sambaquianos, povos indígenas, ciganos, circenses, remanescentes de quilombos), observando aspectos da organização cultural, política, econômica e religiosa desses povos. ■ Organização social, política e religiosa dos povos indígenas de Santa Catarina e do seu município. ■ Direitos Humanos, com ênfase nos conceitos de cidadania e diversidade cultural baseados no processo histórico dos grupos humanos estudados. ■ Referências à legislação brasileira, do Estado e local – Constituição Federal, ECA e Regimento Interno da Escola, etc. ■ Trajetória (permanências e transformações) cultural dos grupos raciais e étnicos de sua região e estado (estratégias de preservação e manutenção das manifestações culturais).
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.	
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.	

Quadro 5 - Organizador curricular: História – 5º ano

ANOS INICIAIS - 5º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
		Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	■ Lugares e manifestações oficiais de referência da memória (museus, praças, nome de ruas, casas, narrativas, saberes e fazeres) e não oficiais (objetos, práticas de trabalho, narrativas, saberes e fazeres). ■ História e Movimentos Políticos em Santa Catarina: A Guerra do Contestado, Ditadura e Democracia, as desigualdades sociais, luta pela terra dos indígenas, dos quilombolas e dos camponeses. ■ Conceito de Patrimônio Cultural - material e imaterial. Exemplos de patrimônio cultural (local, nacional e mundial) danças, monumentos, rituais religiosos, tecnologias, formas de comunicação. ■ As instituições e projetos de educação não-formal no município e no estado. ■ Disputas e mecanismos de reconhecimento e atribuição de legitimidade de um patrimônio cultural.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.	

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 6 - Organizador curricular: História – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	Diferentes formas de perceber o tempo, reflexões sobre o sentido das cronologias: tempo da natureza, tempo cronológico e tempo histórico (diferentes calendários, linhas do tempo, simultaneidades, sincronias e diacronias, sucessão e duração).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	■ Conceito de História. ■ O historiador e seu trabalho. ■ Quem faz História, sujeito histórico. ■ Noção de documentos e fontes históricas. ■ História memória / História e narrativa. ■ Diferentes referenciais de periodização histórica. ■ Formas de registro da História e da produção do conhecimento.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	■ As teorias e as hipóteses científicas e diferentes narrativas sobre o surgimento da espécie humana (controvérsias, embates e diálogos). ■ Os processos migratórios e tecnológicos dos primeiros grupos humanos (hipóteses, embates e diálogos) e as transformações produzidas no meio ambiente no decorrer do tempo. ■ As hipóteses sobre a chegada dos grupos humanos ao continente americano e sul-americano.

Quadro 6 - Organizador curricular: História – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
			■ Sítios arqueológicos no Brasil, em Santa Catarina e no município. ■ Ocupação do território catarinense e Povos originários em Santa Catarina e no município (sambaquianos, grupos indígenas: Jê (*Kaingang* e *Xokleng/ Laklãnõ* e Tupi Guarani: *Mby'a*). Seus registros, linguagens e tecnologias.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	■ Aspectos culturais e sociais dos povos da antiguidade em diferentes continentes (ameríndios, africanos, asiáticos). ■ Cidades da Antiguidade em diferentes contextos e espaços. ■ Ancestralidade e Oralidade nas diversas sociedades. ■ Povos indígenas brasileiros, catarinenses - organização social, política, econômica, cultural, científica, tecnológica. ■ Considerar a simultaneidade dos diferentes povos nos diversos espaços e contextos.
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	■ O diálogo cultural dos gregos e romanos com outros povos. ■ A influência de outros povos na construção cultural dos gregos e romanos e seu legado para o mundo ocidental.

Quadro 6 - Organizador curricular: História – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma •Domínios e expansão das culturas grega e romana •Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais e culturais. Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	■ Conceito de Império e expansionismo. ■ Exemplos de impérios entre diferentes sociedades e diferentes continentes na Antiguidade. ■ As diferentes formas de organização política na África e em outros continentes: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras, matriarcais ou aldeias. ■ Cidadania e política partindo da realidade do estudante e considerando as experiências grega e romana (os não-cidadãos, diferentes papéis da mulher e da criança) – Este item pode atender também a habilidade "Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais".
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	■ O processo de transição dos mundos antigo para o medieval. ■ A ocupação do Império Romano por outros povos: processos de inclusão e exclusão dos povos não romanos na sociedade romana. Ascenção e queda do Império Romano.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	■ O Mediterrâneo como espaço de interação comercial, cultural e social entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.

Quadro 6 - Organizador curricular: História – 6º ano

ANOS INICIAIS - 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	■ Relações Sociais, relações de trabalho: escravidão e trabalho livre, servidão, em diferentes temporalidades e entre diferentes espaços/sociedades do mundo antigo. ■ Organização e posse da terra no feudalismo.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	■ A religião cristã como elemento cultural do mundo ocidental.
	O papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval	Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	■ A função e os papéis das mulheres nas sociedades grega, romana e medieval.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 7 - Organizador curricular: História – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, na concepção europeia. Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.	■ Conceito(s) de Modernidade/ "Velho e Novo Mundo". ■ Ideologias coloniais (catequização e escravização). Eurocentrismo e etnocentrismo e implicações para os indígenas
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.	■ Os povos ameríndios entre os séculos VII e XV: Formas de organização política, social e cultural, tecnologias, arquitetura e urbanismo, cidades e rotas de comércio, arte / trocas culturais. ■ Os povos africanos entre os séculos VII e XV: Formas de organização política, social e cultural; tecnologias, arte, arquitetura e urbanismo, cidades e rotas de comércio.
Humanismos, Renascimentos e o NovoMundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo	Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.	■ Teocentrismo e Racionalismo. ■ Relações sociais, culturais estabelecidas no mundo a partir das experiências humanistas do renascentismo.
	Renascimentos artísticos e culturais Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	■ Conceito de reformas religiosas; relação com o humanismo, a imprensa, as mudanças econômicas e políticas da Europa. ■ Reformas religiosas e processos migratórios para o novo mundo. ■ Repercussões das reformas religiosas no Brasil e em Santa Catarina. ■ Reformas religiosas e intolerância religiosa (passado e presente).

Quadro 7 - Organizador curricular: História – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	As descobertas científicas e a expansão marítima	Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.	■ Tecnologias de navegação e a expansão marítima ao longo da História entre diferentes povos, rotas e continentes. ■ Desenvolvimento tecnológico e científico e poder político entre os séculos XIV e XVI.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.	■ Transição da Idade Média para a Idade Moderna na Europa: crise do sistema feudal e a formação do capitalismo mercantil, formação dos Estados Nacionais, ascensão da burguesia, desenvolvimento das cidades. ■ Absolutismo e Mercantilismo.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.	■ Registros de viajantes e navegadores em Santa Catarina no início do período colonial. ■ A chegada dos Europeus na América e os conflitos. ■ Invasões e expansão na América portuguesa. ■ A colonização das Américas e as diferentes resistências indígenas; missões jesuíticas e escravização indígena. ■ Colonialismo e pacto colonial; alianças, resistências e conflitos entre os povos ameríndios e europeus. ■ Mitas, encomienda, permanências da colonização nas sociedades da América Latina atual.

Quadro 7 - Organizador curricular: História – 7º ano

ANOS INICIAIS - 7º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).	■ Invasões europeias no período colonial (franceses, holandeses e espanhóis) e as consequências desse processo para as populações indígenas e africanas. ■ Tratados e acordos territoriais entre Espanha e Portugal na América do Sul (conflitos pelo domínio do sul do Brasil). Guerras guaraníticas. ■ Expulsão dos povos indígenas: Guarani, *Kaingang, Xokleng/Laklãnõ* de seus territórios. ■ A formação dos vice-reinos na América do Sul e Central. ■ O processo de interiorização do Brasil – tropeirismo em Santa Catarina e no Brasil, ciclo do ouro, pecuária (rotas...).
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	■ Domínio colonial europeu e Mercantilismo. ■ As rotas comerciais entre Europa, África e Ásia. ■ As lógicas internas das sociedades africanas: Gana, Mali, Songai, Iorubás e Bantos. ■ O olhar dos viajantes sobre a África. ■ Mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados e suas diferentes fases. A escravidão moderna e as formas de tráfico. Trabalho escravo e trabalho infantil no tempo presente. ■ Relações comerciais entre Europa, África e América, a partir do século XIV. ■ As formas de resistência à escravização em Santa Catarina, no Brasil e na África.
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	
	A emergência do capitalismo	Discutir a passagem do mercantilismo para o capitalismo.	■ Transição das relações mercantis para o capitalismo. ■ Diferentes dinâmicas de desenvolvimento do capitalismo.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 8 - Organizador curricular: História – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.	■ A Construção do Conceito de Contemporaneidade. ■ Iluminismo: ideias políticas, econômicas, científicas, filosóficas e artísticas.
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.	■ Conceito histórico de revolução. ■ Relações de trabalho e produção: impactos sociais, ambientais, nas relações de trabalho e na organização do mercado mundial. ■ Transformações políticas, sociais, filosóficas e seus desdobramentos pelo mundo: Revoluções dos séculos XVII e XVIII. ■ Declarações dos Direitos Humanos e do Cidadão.
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação dos povos, produtos e culturas.	
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.	
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.	■ Movimentos sociais, políticos e econômicos na América Portuguesa (Ex.: Conflitos nativistas, Conjuração Mineira e a Baiana).
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	■ Processos de Independência na América. ■ Características e desdobramentos (históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais). ■ Revolução Haitiana: um exemplo singular. ■ Chegada da Família Real Portuguesa e suas consequências. ■ Independência do Brasil - rupturas e continuidades.

Quadro 8 - Organizador curricular: História – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
		Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	■ Construção das sociedades pós-coloniais. ■ Governos pós-independência na América.
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre essas populações no Brasil e nas Américas.	■ Povos escravizados no final do período colonial: indígenas e africanos (relações de poder, concentração e expropriação material, processos de resistência, violências, preconceitos, estereótipos e permanências). Destacam-se esses processos em Santa Catarina.
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central	Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.	

Quadro 8 - Organizador curricular: História – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia ■ A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado ■ Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.	■ Primeiro Reinado: aspectos políticos, econômicos e sociais (Constituição de 1824). ■ Revoltas do Período Regencial: (Cabanagem, Balaiada, Malês, Farroupilha/ Lanceiros Negros, República Juliana, Sabinada) desdobramentos, mudanças e permanências. ■ Segundo Reinado: Economia do café e modernização, Lei de terras, Guerra do Paraguai e mecanismo de recrutamento dos escravizados. ■ A Província de Santa Catarina no contexto da Guerra do Paraguai. ■ Imigração Europeia no Brasil e em Santa Catarina durante o Segundo Reinado.
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.	■ Escravismos e processos de libertação de Povos africanos escravizados (A legislação a serviço de quem?). ■ Escravismos, movimentos indígenas, formas de resistência à dominação capitalista na América Latina. ■ O papel social das mulheres escravizadas, mantenedoras dos costumes, da cultura, da religiosidade e sua participação nos movimentos de resistência.

Quadro 8 - Organizador curricular: História – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
			■ Escravizados e libertos em Santa Catarina no século XIX: Escravos urbanos, de ganho, rurais, domésticos. ■ Territórios negros em Santa Catarina - Comunidades Quilombolas. ■ O legado da escravidão e a política de ações afirmativas.
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	■ Políticas de extermínio indígena durante o Império. ■ Representação social e legal dos indígenas durante o Império. ■ A criação e ação do SPLTIN (SPI) - “Bugres” e “bugreiros” em Santa Catarina. Criação das reservas indígenas.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo	Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	■ Os Movimentos culturais no Brasil do século XIX e a construção da identidade nacional.
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	■ Unificação da Itália e da Alemanha. ■ Imperialismo europeu: ideologias raciais e determinismo. ■ Segunda Revolução Industrial: transformações tecnológicas, na exploração do trabalho. ■ Conceito de trabalhador, operário e trabalho no contexto da Revolução Industrial. ■ Movimento Operário durante a Revolução Industrial.
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.	

Quadro 8 - Organizador curricular: História – 8º ano

ANOS INICIAIS - 8º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	■ Teorias anticapitalistas: socialismos e anarquismos. ■ Os EUA e sua política expansionista/Guerra civil. ■ Organização social e política na América Latina; movimentos sociais de resistência na América Latina - século XIX. ■ Imperialismo e Neocolonialismo na América, África e Ásia (dominação cultural, econômica, política, de mentalidades e as resistências dos povos nativos).
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.	
	século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.	■ Discursos de dominação (darwinismo social, dicotomia civilização-barbárie, discursos cientificistas). ■ Movimentos sociais/indígenas de resistência na América Latina no século XIX. ■ Políticas de genocídio e tutela dos povos indígenas. ■ Mecanismos de marginalização e exclusão das populações afro-brasileiras.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 9 - Organizador curricular: História – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	■ Processo de Implantação da República do Brasil (conceito de república e cidadania); Contexto social, econômico e político no desenvolvimento da República. Primeira República (1889-1930): (Ex. República da Espada, Revolta da Armada, Constituição de 1891, coronelismo, voto de cabresto). ■ Revolução Federalista: Floriano Peixoto e Florianópolis. ■ As reformas urbanas no Brasil Republicano e os processos: de segregação social, racial (favelização) e de modernização nos centros urbanos. ■ Movimentos sociais (Canudos, Cangaço, Chibata, Movimento Operário, Tenentismo, Revolta da Vacina, Sufragistas, Movimento Negro, Coluna Prestes). Guerra do Contestado em Santa Catarina. Desdobramentos pós movimento do Contestado (territorial, social, econômico, político).
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	■ Inserção social do negro no contexto pós-abolição. Quilombolas remanescentes. ■ Formas de organização e resistência dos afrodescendentes no início do período republicano. ■ Territórios quilombolas em Santa Catarina.

Quadro 9 - Organizador curricular: História – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e seus impactos na região em que vive.	■ Ocupação, urbanização e industrialização no Brasil e em Santa Catarina. ■ Movimentos artísticos e culturais no Brasil ("modernismos").
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).	■ O período varguista e suas contradições (questões trabalhistas, populismo, ditadura, questões econômicas, campanha de nacionalização e influência cultural, Integralismo e Comunismo). ■ Resistência em Santa Catarina e no Brasil no período varguista. ■ Contexto e representação das Pautas dos povos indígenas e africanos e políticas públicas para esses povos até 1964. ■ Movimentos sociais no século XX no Brasil. ■ Movimento Operário no Brasil e em Santa Catarina. ■ Movimentos de luta pela terra: Ligas camponesas e MST. ■ Os movimentos feministas.
	A questão indígena durante a República (até 1964)	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	
	Anarquismo e protagonismo feminino	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina A Revolução Russa A crise capitalista de 1929	Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	■ Primeira Guerra Mundial e reflexos no Brasil. ■ A Revolução Russa e a ruptura com o capitalismo. ■ A crise capitalista de 1929. ■ Movimentos totalitários no mundo: A emergência do fascismo e do nazismo.

Quadro 9 - Organizador curricular: História – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
		Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.	■ A Segunda Guerra Mundial, participação brasileira com destaque para os desdobramentos em Santa Catarina. ■ O horror nuclear: Hiroshima e Nagasaki – Imigração Japonesa em Santa Catarina.
	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	■ Processos de Independência da África e da Ásia. Conflitos geopolíticos e étnicos no contexto dos processos de Independência da África e da Ásia.
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.	■ A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos. ■ A importância da efetivação dos Direitos Humanos.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	■ O Contexto político, econômico, social e cultural do Brasil nas décadas de 1950 e 1960. ■ A industrialização do Brasil. ■ Santa Catarina e as implicações do desenvolvimento econômico. ■ Centros econômicos e políticos.

Quadro 9 - Organizador curricular: História – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	■ O Contexto político, econômico, social e cultural do Brasil nas décadas de 1960 e 1970. ■ A ditadura civil-militar. ■ O modelo de Nação durante a Ditadura e as contradições com a pauta política dos grupos indígenas e quilombolas no Brasil. ■ Movimentos artísticos, culturais, religiosos e educacionais. ■ Mecanismos de enfrentamento dos regimes autoritários. ■ Meios de comunicação social e as influências.
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.	■ O processo de redemocratização. ■ A Novembrada em Santa Catarina. ■ Movimentos Sindicais e políticas dos trabalhadores. ■ O Movimento das Diretas Já.

Quadro 9 - Organizador curricular: História – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.	■ A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, mulheres, população LGBTQIA+, refugiados, imigrantes, idosos, pessoas com deficiência). ■ Constituição de 1988 e determinação de direitos fundamentais e equidade.
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América	Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	■ A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. ■ Tensões internacionais: (Revolução Chinesa, Revolução Cubana, Guerra do Vietnã, Guerra das Coreias). ■ A Questão Palestina e o Estado de Israel.
	As experiências ditatoriais na América Latina	Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.	■ Ditaduras na América Latina e a Operação Condor.

Quadro 9 - Organizador curricular: História – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
		Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.	
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.	■ Descolonização na África e na Ásia e a formação de novos países. ■ Migrações e Imigrações em Santa Catarina, no Brasil e no mundo (migrações por fuga de conflitos étnicos e políticos, problemas econômicos, entre outros). ■ Globalização e exclusão. ■ Globalização e a supressão das fronteiras e enfraquecimento dos Estados-Nação. ■ Globalização e o novo mercado mundial. ■ Movimentos (neo) Totalitários no Mundo (Neonazismo, conflitos geopolíticos). ■ A Era Digital. ■ Sociedades de consumo e consumo de massa. ■ Revoluções tecnológicas. ■ Processos de globalização e os conflitos do século XXI. Movimentos Sociais: A pauta dos Direitos Humanos: marchas, movimentos LGBTQIA+, Movimento Negro, luta pela terra, luta pela moradia, lutas dos povos tradicionais, direitos da mulher, direitos dos idosos, direitos da criança e adolescente e de pessoas com deficiência.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.	

Quadro 9 - Organizador curricular: História – 9º ano

ANOS INICIAIS - 9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**	**ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)**
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	■ O papel dos coletivos: direitos e movimentos dos povos indígenas na atualidade em Santa Catarina; juventudes em Santa Catarina e no Brasil: movimentos estudantis, “Passe Livre”, Ocupações de escolas; e populações quilombolas. ■ Desmobilização dos movimentos sociais.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

ENSINO RELIGIOSO

8 ÁREA: ENSINO RELIGIOSO

A BNCC (2018, p. 435), indica que a área do Ensino Religioso é garantida pela Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e pela LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997). Estes dispositivos legais "(...) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. Mais tarde, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos".

Componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas e com matrícula facultativa, o ensino religioso tem as seguintes competências para o ensino fundamental.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Fonte: BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

8.1 ENSINO RELIGIOSO

Consultora
Simone Riske-Koch

Grupo de trabalho
Djanna Zita Fontanive
Ediana Maria Mascarello Finatto
Terezinha de Fátima Juraczky Sczminski
Vera Inez Scholl Corti

8.1.1 Texto introdutório

Desde tempos imemoriais, o fenômeno religioso está presente nas diversas culturas como resultado da busca por respostas para os questionamentos da existência humana. Indagações como “Quem sou?”, “De onde vim?”, “Para onde vou?”, “O que faço aqui?” possibilitaram que cada povo e etnia, em distintos territórios e territorialidades, produzissem códigos, conhecimentos e sentidos para suas experiências cotidianas.

Das relações tecidas com os aspectos imanentes e transcendentes da existência, emergiu um conjunto de conhecimentos simbólicos que alicerçaram concepções sobre a(s) divindade(s), em torno das quais se organizaram cosmopercepções, cosmovisões, crenças, mitologias, textos, ritos, doutrinas, práticas e princípios éticos e morais. Assim, “[...] os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 432).

Os conhecimentos religiosos são parte integrante da diversidade cultural e objeto da área do Ensino Religioso, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. É válido recordar que as manifestações, as tradições religiosas e as filosofias de vida, assim como as próprias culturas, ao legitimarem intencionalidades políticas, sociais e econômicas exclusivistas, apresentam, muitas vezes, crenças, doutrinas e práticas contraditórias, que podem provocar tanto a libertação quanto a opressão, a inclusão e a exclusão, a paz e a guerra.

> A vontade de poder, que frequentemente traduz-se no desejo de posse da verdade, pode se converter em dominação sobre grupos e/ou minorias. No contexto latino-americano, por exemplo, ao longo de quatro séculos, a diversidade cultural, e seus decorrentes sistemas simbólico-religiosos, foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome de um processo colonizador, onde culturas, saberes, religiosidades e valores indígenas, africanos e de minorias étnicas foram considerados elementos a serem combatidos, convertidos e subalternizados em nome de um ideal civilizatório monocultural. (BRASIL, 2016, p. 169).

Desse modo, crenças religiosas podem justificar a falsa percepção de que existe somente uma única verdade, endossando concepções e práticas opressivas e exploradoras, subvertendo sentidos e alienando pessoas em favor de interesses particulares, em detrimento dos interesses coletivos.

Cabe ao Ensino Religioso contribuir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, na construção de atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades, na promoção da liberdade religiosa e dos direitos humanos. E, também, desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade que questionem e enfrentem processos de exclusões e desigualdades, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, no respeitar e no conviver entre os diferentes e as diferenças.

Os princípios e os fundamentos que alicerçam as epistemologias e as pedagogias do Ensino Religioso são decorrentes do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do artigo 33 da LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), da Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a) e da Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b). Esses documentos reconheceram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de nove anos. Esses marcos normativos estabelecem a função educacional e o Ensino Religioso não confessional, como parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos.

No Estado de Santa Catarina, o Ensino Religioso está disposto na Lei Complementar Nº 170/1998, regulamentado pelo Decreto Nº 3882/2005. Constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, de oferta obrigatória e matrícula facultativa, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

Em conformidade com os direitos de aprendizagens e desenvolvimento por meio das competências e das habilidades estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2017), o Ensino Religioso deve atender aos seguintes objetivos:

a) conhecer os aspectos estruturantes das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, embasados em pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos, a partir das manifestações percebidas na realidade dos educandos;

b) compreender, valorizar e respeitar as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;

c) reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, como expressão de valor da vida.

d) conviver com a diversidade de crenças, de pensamentos, de convicções, de modos de ser e de viver exercitando o respeito à liberdade de concepções, o pluralismo de ideias e a cidadania;

e) analisar as relações entre as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente para a construção de projetos de vida.

f) debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e às práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

O currículo do Ensino Religioso, articulado às demais áreas e componentes curriculares do Ensino Fundamental, adaptando ao posto na BNCC (BRASIL, 2017), organiza-se a partir das seguintes unidades temáticas:

✓ **Identidades, diversidades e alteridades,** a ser abordada ao longo de todo o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. Nessa unidade, pretende-se que os estudantes reconheçam, valorizem e acolham o caráter singular e diverso do ser humano, por meio da identificação e do respeito às semelhanças e diferenças entre o eu (subjetividade) e os outros (alteridades), da compreensão dos símbolos e dos significados e da relação entre imanência e transcendência.

✓ **Manifestações religiosas,** em que se pretende proporcionar o conhecimento, a valorização e o respeito às distintas experiências e manifestações religiosas, e a compreensão das relações estabelecidas entre as lideranças e as denominações religiosas e as distintas esferas sociais.

✓ **Crenças religiosas e filosofias de vida**, são tratados aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, particularmente sobre os mitos, ideia(s) de divindade(s), crenças e doutrinas religiosas, tradições orais e escritas, ideias de imortalidade, princípios e valores éticos.

Frente a isso, apresentamos, no Apêndice A deste texto, o quadro síntese do currículo, as indicações metodológicas e avaliativas do Ensino Religioso para os nove anos do Ensino Fundamental.

8.1.2 Indicações metodológicas

O Ensino Religioso, como área do conhecimento, visa a formação básica e integral do ser humano e o respeito à diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira. Os encaminhamentos teórico-metodológicos do estudo das religiões e das filosofias de vida na escola catarinense articulam-se aos ideais de formação humana, cultural e cidadã, respeitados os princípios da laicidade do Estado na educação.

De acordo com a BNCC (2017), o Ensino Religioso tem como objeto da área o conhecimento religioso produzido no âmbito das Ciências da Religião, das culturas e das tradições religiosas (indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaico, cristã e islâmica, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitos outros), em um intrínseco diálogo com as filosofias de vida, as quais se ancoram em princípios cujas fontes advêm de fundamentos racionais, filosóficos, científicos, entre outros.

Assume a **interculturalidade e a ética da alteridade** como fundamentos teóricos e pedagógicos, porque favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, às memórias, às crenças, às convicções e aos valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. Tais finalidades articulam-se aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípios básicos à vida em sociedade.

Metodologicamente, o Ensino Religioso adota a **pesquisa e o diálogo** interativo como princípios mediadores e articuladores dos processos de observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas (BRASIL, 2017).

A mediação do processo de ensino-aprendizagem tem de priorizar metodologias ativas, interativas e integradoras. Não significa, com isso, a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivialidade e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro e de si mesmo, de modo a valorizar e respeitar a história, os conhecimentos, as experiências de distintas cosmovisões que, direta ou indiretamente, constituem aspectos das identidades pessoais e coletivas.

Assim sendo, o percurso formativo do Ensino Religioso deve ser organizado em acordo com as peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, articulado ao projeto pedagógico da escola. Os saberes do cotidiano devem, por conseguinte, dialogar com os demais conhecimentos que, quando apropriados, levam a formas mais científicas de pensar e agir (SANTA CATARINA, 2014).

Desde uma perspectiva sociointeracionista, o ser humano é concebido como resultado de processos que ele próprio conduz. Ele é autor da história ao mesmo tempo que é determinado por ela. Por isso, é de fundamental importância valorizar e fomentar o desenvolvimento do espírito investigativo e do pensamento teórico por meio da atividade de aprendizagem, espaço institucionalizador do desejo de aprender (SANTA CATARINA, 2014).

No contexto da atividade de aprendizagem em Ensino Religioso, o estudante é agente ativo do processo de apropriação e de ressignificação do conhecimento religioso veiculado na escola, por meio do qual estabelece conexões com saberes prévios, experiências pessoais ou fenômenos sociais. Na medida em que conhece o conjunto de aspectos estruturantes das tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, bem como as distintas manifestações religiosas em sua dimensão estética, ética e mítico-simbólica, o estudante terá as condições e referenciais para compreender e problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, posicionando-se contra a intolerância, a discriminação e a exclusão motivadas por questões religiosas.

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades articulam-se aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípios básicos à vida em sociedade.

Essa construção e essa socialização de conhecimentos são subsidiadas por meio da mediação do/a professor/a, do compartilhar de experiências entre as/os estudantes, da pesquisa em diversas fontes: internet, leitura e interpretação de textos, análise de fotos, de objetos simbólicos, arquitetura, filmes, entrevistas com líderes e comunidade, entre tantas outras possibilidades.

Nessa perspectiva, a área de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a função de desenvolver competências e habilidades relacionadas à primeira etapa da Educação Básica, em especial a unidade temática identidades, diversidades e alteridades. Contribui para a compreensão das identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças de gênero, classe social, religião, raça, corporeidade, dentre outras, é condição para relações mais justas e solidárias entre os estudantes.

Contribui também no desenvolvimento das identidades dos sujeitos, se considerarem-se as experiências e os conhecimentos religiosos já apropriados por eles. Ampliam-se, assim, as possibilidades de aprendizagem diante do conjunto de conhecimentos constituintes da diversidade cultural e religiosa. Nesse sentido, permite-se que os estudantes identifiquem significados relacionados às filosofias de vida, às manifestações e às tradições religiosas, em diferentes espacialidades e temporalidades, de forma a construir sentidos referentes às distintas concepções e práticas sociorreligiosas.

O Ensino Religioso, articulado às demais áreas do conhecimento e componentes curriculares, assume, ainda, o compromisso de participar no desenvolvimento dos processos de letramento e de alfabetização, "[...] para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade [...] e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens", conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, em seu parágrafo único do Art. 23 (BRASIL, 2010, p. 9).

Essa área de conhecimento propicia ao estudante aprimorar progressivamente sua capacidade de leitura de mundo, de modo a ampliar conhecimentos referentes às diversidades, educando-se na e para a alteridade. São conhecimentos que contribuem para a formação ética, estética, sensível e política, além de possibilitar o reconhecimento e valorização como agentes de transformação social e produtores de cultura, por meio das e nas relações com outras pessoas e com a natureza.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Religioso, articulado às demais áreas de conhecimento e componentes curriculares, assume o compromisso de contribuir com o fortalecimento da autonomia e responsabilidade dos estudantes, com o desenvolvimento da capacidade de diálogo com o diferente em suas diferenças, reconhecendo-se copartícipe dos processos de humanização, de promoção de direitos humanos e da vida na sua integralidade.

O acesso a conhecimentos que favoreçam uma reflexão sobre a diversidade cultural e religiosa contribui para o desenvolvimento de atitudes investigativas dos estudantes, possibilitando-os analisar criticamente a sociedade, compreender posicionamentos éticos relacionados às tradições religiosas e filosofias de vida em distintos contextos socioculturais, econômicos, políticos e ambientais, respeitando e valorizando os diferentes grupos étnicos em suas diversidades. Dessa maneira, o estudante dos anos finais apropria-se, progressivamente, de referenciais para compreender e analisar as diversas formas de atuação das religiões. Pode-se, assim, superar concepções e práticas preconceituosas que geram processos de discriminação, intolerância, xenofobia e desigualdades sociais.

Mudanças na condição humana e a apropriação de conhecimento contribui, ainda, para a construção de culturas de paz e bem-viver. Reconhecendo diferentes sentidos e significados como elaborações humanas em distintas temporalidades e territórios religiosos, em perspectivas interculturais, problematizando situações de banalização da vida e da morte. À escola, como lugar de trânsito de culturas, não compete homogeneizar a diversidade religiosa, mas garantir a liberdade religiosa, por meio da igualdade de acesso ao conhecimento de todas as culturas, tradições/grupos religiosos e não religiosos, promovendo diálogos interculturais e inter-religiosos, de modo a fomentar o conhecimento e a garantia dos direitos humanos.

8.1.3 Avaliação

A avaliação no Ensino Religioso perpassa pela coerência da legislação educacional tanto em âmbito nacional quanto estadual, já descritas no início deste documento, e será adequada aos municípios em suas diferentes redes de ensino. Apenas para retomar, a avaliação faz parte do processo metodológico, portanto um elemento integrador no qual interagem educandos/as e professores/as.

Destacamos, assim, o caráter formativo da avaliação. De acordo com Bento (2017), entende-se por avaliação formativa aquela constituída por procedimentos pedagógicos que venham a favorecer as aprendizagens dos estudantes. Isso inclui análises pedagógicas, construção de diagnósticos, definição de indicadores, escolha de instrumentos e de procedimentos de intervenção na sala de aula. Essa avaliação estabelece-se por meio de três operações: elaboração de critérios, definição de instrumentos para diagnóstico e estabelecimento de estratégias de intervenção. Assim, assumir uma avaliação baseada em critérios significa ter claro o que se espera que os estudantes aprendam ao final de um período específico de formação.

Logo, no Ensino Religioso faz-se necessário que o/a docente tenha domínio sobre os critérios de avaliação, bem como que os apresente para os/as educandos/as. Os critérios de avaliação têm como ponto de partida os objetivos de aprendizagem, ou seja, aquilo que se deseja que os/as educandos/as apreendam. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos deverão ser selecionados sempre com o objetivo de identificar se os/as educandos/as atingiram a aprendizagem do objetivo de aprendizagem em estudo ou não.

Os instrumentos avaliativos podem e devem ser diversificados, como: seminários, debates, trabalhos, discussões, provas, entrevista, pesquisa, leituras de imagens, vídeos, socialização musical, entre tantos outros, devendo sempre estar articulados aos conteúdos, aos objetivos e à concepção teórico-metodológica do componente curricular.

Ao avaliar em Ensino Religioso é necessário fazer uso da sensibilidade e ter o discernimento que esse componente contribui para uma formação humana e cidadã, didaticamente com base nos aspectos de construção e de formação para a vida de indivíduos em sua singularidade e reconhecimento da pluralidade. Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser construída com bases metodológicas e estratégias de ensino que possibilitem ao/a educando/a apreender de forma significativa o valor da formação como pessoa.

Os critérios que estão vinculados à organização curricular, entre outras funções no processo ensino/aprendizagem, permitem ao professor conhecer o progresso do estudante e reelaborar a sua prática pedagógica quando necessário. Implicam, dentre tantos ou-

tros aspectos, empregar conceitos adequados para se referir às diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida; perpassam, também, pela relação respeitosa com os colegas, em suas opções religiosas e filosofias de vida; pela aceitação das diferentes crenças, de modo a reconhecer que o conhecimento religioso é um dado de cultura e de identidade de cada grupo social. Tudo isso deve vir acompanhado da recuperação de estudo de forma paralela aos conteúdos estudados durante o período letivo.

De acordo com os objetivos da aprendizagem, poder-se-á considerar a clareza conceitual; a sequência lógica, riqueza e clareza de ideias; a objetividade na apresentação dos conceitos básicos; as relações justificadas; a criatividade na organização e na apresentação de ideias e de conceitos; a participação conforme os papéis estabelecidos; a participação do grupo durante a exposição; a logicidade de argumentos; a capacidade de síntese das ideias centrais; a apresentação de soluções de problemas, entre outros aspectos a serem observados e utilizados no processo de avaliação do educando e/ou do grupo de educandos.

O seu registro poderá ser efetivado por meio de tabelas, gráficos, listas, análise das produções, atividades autoavaliativas escritas ou orais, provas, textos dentre tantos outros instrumentos, em que é possível identificar o progresso na aprendizagem dos/as educandos/as. O mapeamento de resultados informa se o/a educando/a atingiu os objetivos e onde deve investir mais esforços para superar as dificuldades na aprendizagem.

Nesse sentido, todo instrumento de avaliação, todo procedimento utilizado para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem precisa, em primeiro lugar, de um planejamento. É imprescindível que o educador relacione em seu planejamento, os instrumentos de avaliação que utilizará e que oriente os educandos sobre o seu uso e estrutura, bem como os critérios de avaliação, dando preferência para orientações por escrito e possibilitando a negociação dos critérios.

REFERÊNCIAS

BENTO, A.L. **Avaliação formativa, registros reflexivos e produção de textos.** In.: GARCEZ, L. H. do C.; CORREA, V.R. (org.) Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para a qualificação de avaliadores. Brasília: INEP, 2017.

BENTO, D. **A produção do material didático para EaD.** São Paulo: Cengage, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** Proposta preliminar segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

_____. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

SANTA CATARINA. Decreto Nº 3882, de 28 de dezembro de 2005. **Regulamenta o ensino religioso nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual.** Florianópolis, 2005. Disponível em: http://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-3882-2005-santa-catarina-regulamenta-o-ensino-religioso-nas-escolas-de-ensino-fundamental-da-rede-publica-estadual?q=Decreto%20N%C2%BA%203882/2005. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Lei Complementar Nº 170, de 7 de agosto de 1998. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação.** Florianópolis, 1998. Disponível em: http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-170-1998-santa-catarina-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-educacao. Acesso em: 12 maio 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral da Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

APÊNDICE A – Ensino Religioso - unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e conteúdos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

Quadro 1 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 1º ano

ANOS INICIAIS - 1º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. Conhecer a diversidade presente na sala de aula e na comunidade. Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. Reconhecer e respeitar as pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos e espaços socioculturais.
	Imanência (material) e transcendência (espiritual)	Reconhecer, valorizar e respeitar as características corporais e subjetivas de cada um. Identificar a diversidade cultural religiosa a partir do ambiente escolar. Reconhecer e valorizar as diferentes formas de vida existentes no planeta.
Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes Símbolos	Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias, saberes, crenças e/em suas manifestações a partir das experiências individuais e/ou dos núcleos de convivência. Reconhecer os símbolos socioafetivos que auxiliam na compreensão respeitosa nos distintos grupos de pertencimento.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 2 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 2º ano

ANOS INICIAIS - 2º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	O eu e os ambientes de convivências	Reconhecer os diferentes espaços de convivências: núcleos de pertencimentos, comunitários, religiosos, entre outros. Identificar costumes, crenças e formas de viver em distintos espaços de convivência. Perceber-se como pessoa interdependente que estabelece relações de pertencimento com a natureza e a sociedade. Identificar sentimentos e atitudes que caracterizam as violências contra crianças, as formas de prevenção, com base no ECA.
	Memórias e símbolos sagrados	Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, socioafetivos e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns, entre outros). Identificar os símbolos presentes nos diferentes espaços de convivências. Conhecer os símbolos relacionando-os às suas respectivas manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, reconhecendo sua dimensão imanente (material) e transcendente (espiritual).
Manifestações religiosas	Animais, alimentos e plantas sagradas	Conhecer animais, alimentos, plantas e as suas relações com as manifestações, tradições religiosas e filosofias de vidas.
	Ritos Sagrados	Identificar o uso e a importância dos sentidos (gestos, falas, audição, visão, olfato) em acontecimentos e fatos sagrados.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 3 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 3º ano

ANOS INICIAIS - 3º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	O eu e os ambientes de convivências	Identificar situações de violências aos Direitos Humanos e da Terra, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.
	Espaços e territórios sagrados	Conhecer e respeitar os espaços e territórios de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Reconhecer identidades e territórios sagrados como locais de encontros, realização de práticas celebrativas.
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	Identificar e respeitar práticas celebrativas como cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras, de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Reconhecer nas festas populares a memória dos acontecimentos sagrados e a manutenção das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Identificar diferentes sentidos e valores atribuídos à animais, alimentos e plantas em diferentes práticas celebrativas.
	Indumentárias	Reconhecer e caracterizar as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais, entre outros) utilizadas em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, como elementos integrantes de suas identidades.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 4 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 4º ano

ANOS INICIAIS - 4º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências no contexto escolar e espaços socioafetivos, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.
Manifestações religiosas	Ritos sagrados	Identificar ritos presentes no cotidiano socioafetivo (pessoal, familiar, escolar e comunitário). Identificar ritos e suas funções em diferentes, manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Identificar as diversas formas de expressar a espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação, entre outros) nas diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
	Símbolos Sagrados	Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens, dentre outros), reconhecendo-as como parte das identidades das manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	Identificar nomes e representações de divindades nos contextos socioafetivos. Reconhecer e respeitar as ideias de divindades nas manifestações e tradições religiosas.
	Lideranças religiosas	Reconhecer o papel das lideranças na sociedade. Distinguir lideranças religiosas de outras lideranças presentes na sociedade. Compreender a corresponsabilidade das lideranças na defesa e na promoção dos Direitos Humanos e da Terra.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 5 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 5º ano

ANOS INICIAIS - 5º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências aos Direitos Humanos e da Terra, possibilitando intervenções de prevenção e de enfrentamento.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas sagradas	Identificar e respeitar, manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida que utilizam a oralidade e a escrita para preservar memórias, saberes e identidades. Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida como recurso para preservar a memória, saberes e identidades.
	Mitos	Conhecer mitos de origem em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).
	Ancestralidade e tradição oral	Identificar e reconhecer a importância tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e na preservação da tradição oral.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 6 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 6º ano

ANOS FINAIS - 6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual, bullying, racismo, machismo, entre outros. Compreender os conceitos de religião, crenças, religiosidades, filosofias de vida e espiritualidades. Reconhecer o direito de liberdade de consciência, convicção e de crença.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita	Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação e manutenção de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. Reconhecer e valorizar os textos sagrados escritos das diversas manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Identificar os modos de ser, pensar e agir nos diferentes textos orais e escritos. Perceber que os textos sagrados podem estimular práticas de solidariedade, justiça e paz, podendo também fundamentar ações que afrontam os direitos humanos e da Terra.
	Símbolos, ritos e mitos sagrados	Perceber a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas de diferentes, manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Reconhecer que a memória dos acontecimentos sagrados é cultivada por meio de mitos, ritos e símbolos nas diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 7 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 7º ano

ANOS FINAIS - 7º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo crianças e adolescentes do abuso e exploração sexual, bullying, racismo, machismo, xenofobia, LGBTfobia, entre outros. Problematizar processos de exclusão e desigualdades, estimulados por crenças, ideologias religiosas, filosofias de vida nos diferentes tempos e espaços. Reconhecer o estado laico, o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	Reconhecer e respeitar as práticas de espiritualidades em distintas manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Identificar práticas de espiritualidade em situações como acidentes, doenças, fenômenos climáticos, entre outros.
	Lideranças religiosas	Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida na defesa e na promoção dos direitos humanos. Conhecer líderes religiosos que se destacaram e analisar suas contribuições à sociedade. Analisar como as manifestações, as tradições religiosas e as filosofias de vida e seus líderes atuam na sociedade, na política, na saúde, na educação, nos projetos e nos movimentos sociais, em relação aos direitos humanos e à cidadania.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos sagrados	Compreender que os símbolos são linguagens que expressam sentidos, comunicam e exercem papel relevante para a vida e a constituição das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
	Espaços e territórios Sagrados	Conhecer e respeitar os diferentes espaços e territórios sagrados das manifestações e Tradições Religiosas e sua importância para a espiritualidade na vida das pessoas. Reconhecer a relação das manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida, os espaços, as experiências sensoriais e a transcendência.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 8 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 8º ano

ANOS FINAIS - 8º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Identificar e problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo adolescentes do abuso e exploração sexual, bullying, racismo, machismo, xenofobia, LGBTfobia, entre outros. Refletir sobre as implicações da atuação de instituições religiosas em um Estado laico e em uma sociedade diversa culturalmente. Identificar práticas que reconheçam a diversidade cultural religiosa na perspectiva dos direitos humanos e da Terra.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	Discutir como as crenças e as convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. Analisar manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida destacando seus princípios éticos.
	Doutrinas religiosas	Analisar doutrinas das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida e suas concepções de mundo, vida e morte.
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	Discutir como manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida podem influenciar diferentes campos da esfera pública como política, saúde, educação, economia, entre outros. Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida na esfera pública. Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	Analisar as formas de uso das mídias e das tecnologias pelas diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
	Ritos	Analisar as funções e os significados de ritos para as manifestações, as tradições religiosas e filosofias de vida. Reconhecer nas festas religiosas e nas peregrinações no contexto regional, nacional e mundial, a memória dos acontecimentos sagrados, culturais e a manutenção das diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
	Princípios éticos e valores religiosos	Conhecer os aspectos legais referentes à liberdade religiosa. Identificar princípios éticos em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

Quadro 9 - Organizador curricular: Ensino Religioso – 9º ano

ANOS FINAIS - 9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	**OBJETOS DO CONHECIMENTO**	**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**
Identidades, diversidades e alteridades	Diversidades e Direitos Humanos	Problematizar situações de violências, prevenindo e protegendo adolescentes do *ciberbullying*, racismo, suicídio, discriminações, preconceitos, LGBTfobia, intolerância religiosa, violência doméstica, feminicídio, entre outros. Problematizar a vida como experiência existencial na coletividade, considerando princípios éticos, estéticos, econômicos, políticos, ambientais e socioculturais. Elaborar questionamentos referentes às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, dentre outras.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida, nas diversas manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida. Analisar expressões de valorização e de desrespeito à vida abordadas nas diferentes mídias.
	Vida e morte	Conhecer as diferentes ideias de continuidade da vida elaboradas por manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida como possibilidade de superação de finitude humana, tais como: ancestralidade, reencarnação, transmigração e a ressurreição. Compreender os sentidos e os significados da vida e da morte para as filosofias de vida, como: o ateísmo, niilismo, ceticismo e agnosticismo. Analisar diferentes ritos fúnebres decorrentes das concepções de vida e morte em diferentes manifestações, tradições religiosas e filosofias de vida.
	Princípios e valores éticos	Conhecer os aspectos legais referentes à liberdade religiosa. Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. Identificar princípios éticos, religiosos e culturais que possam alicerçar a construção de projetos de vida, condutas pessoais e práticas sociais. Problematizar situações de banalização da vida e da morte, refletindo sobre os sentidos do viver e do morrer.

Fonte: Adaptado pelos autores de Brasil (2017).

CEE
Conselho Estadual de Educação
de Santa Catarina

UNDIME SC
União dos Dirigentes Municipais
de Educação

GOVERNO DE
SANTA
CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO

FECAM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

PÁTRIA AMADA
BRASIL
GOVERNO FEDERAL