



PREFEITURA DE
VITÓRIA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DIRETRIZES CURRICULARES

ENSINO FUNDAMENTAL E
EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS



2ª Edição
Vitória - ES
2020

Luciano Rezende
Prefeito

Sergio Sá Freitas
Vice-Prefeito

Adriana Sperandio
Secretária de Educação

Janine Mattar Pereira de Castro
Subsecretária de Gestão Pedagógica

Maria do Carmo Starling de Oliveira
Subsecretária de Gestão Educacional

Sueli Mattos de Souza
Subsecretária de Gestão Administrativa e Financeira

Fabiola Grecco Menegaz Pedroni
Secretária Executiva

Angela Francisca Caliman Fiorio
Gerente do Ensino Fundamental

Maristela Gatti Piffer
Coordenadora do Ensino Fundamental (2014-2016)
Coordenadora Pedagógica de Formação (2017-2020)

Kristian Karla Inácio de Souza Moraes
Coordenadora do Ensino Fundamental (2017-2020)

Mariane Luzia Folador Dominicini Berger
Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (2015-2019)

Maria Amélia Barcellos Fraga
Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (2019-2020)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Elaborado por Elane Couto Uliana CRB369/ES

Secretaria Municipal de Educação de Vitória

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. 2. ed. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória/ Coordenação Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro, Ângela Francisca Caliman Fiorio, Maristela Gatti Piffer. __ Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.
339 p; il.; 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-89116-05-9

1.Educação. 2. Currículo. 3. Ensino Fundamental. 4. Educação de Jovens e Adultos. I.Sperandio, Adriana. II. Castro, Janine Mattar Pereira de. III. Fiorio, Ângela Francisca Caliman. IV. Piffer, Maristela Gatti. V.Título.

CDD 370

Grupo Referência

Adriana L. Messias Bomfim Prof^ª. Anos Iniciais
Alessandra G. P. Magalhães Prof^ª. de Arte
Alex A. da Silva Cintra Prof^ª. de Educação Física
Bernadete V. S. Hoffman Prof^ª. Anos Iniciais
Camille Altoé Colatroni Prof^ª. de Ciências
Carlos Fabian de Carvalho Prof. de História
Carolina Meireles Rosemberg Prof^ª. de Informática
Christiane Torlone L. S. Torres Prof^ª. de Arte
Débora E. Terra Gimenes Prof^ª. de Inglês
Doris Oliveira P. Bomfim Coord. de Tempo integral
Elba Lucia Martins Loures Pedagoga
Elenice G. Siqueira Coord. de Turno
Eliane da Silva Pinto Prof^ª. de Arte
Eliane Mattos dos Santos Prof^ª. Anos Iniciais
Elisamara Chagas T. de Diorio Prof^ª. Anos Iniciais
Eliizeu Moreira dos Santos Diretor Escolar
Fabiano Boscaglia Prof. de Geografia
Fabio Rodrigo O. Santos Prof. de Língua Inglesa
Fabiola Prates S. Souza Prof^ª. Anos Iniciais
Fernanda Silva Santos Prof^ª. de Educação Física
Fernanda Vilela Miguel Pedagoga
Flavia Cleide S. de Souza Pedagoga
Flavia dos Santos Carneiro Prof^ª. de Matemática
Francisca Lúcia M. Rodrigues Bibliotecária
Genildo Ronchi Prof. de Arte
Georgia Papi de Abreu Prof^ª. de Ciências
Helen Marcia B. Silva Pedagoga
Hudson Antunes Lima Prof. de Arte
Isabelle Lyrio Tabachi Prof^ª. de Língua Inglesa
Joselito Zacarias Marques Prof. de Língua Inglesa
Joselma de S. Mendes Rizzo Prof^ª. Anos Iniciais
Lavinia Coutinho Cardoso Prof^ª. de História
Lena Rúbia Tallon Bozi Prof^ª. Anos Iniciais
Lenilde Marcia C. Alves Coord. de Turno
Heloisa I. da S. de Carvalho Pedagoga
Lúcia Cristina Novaes Prof^ª. de Educação Física
Luciana G. S. R. Bastos Prof^ª. de Ciências
Luciana N. Castelo Silva Pedagoga
Lucillo Souza Junior Prof. de Matemática
Márcia Rosângela C. Fonseca Prof^ª. Anos Iniciais
Marcos Garcia Dantas Prof. de História
Margarete Matos Figueiredo Prof^ª. de História
Maria Amelia Barcellos Fraga Prof^ª. de Língua Portuguesa
Maria de Lourdes Marques Prof^ª. de Língua Portuguesa
Maria José Valentin Nunes Bibliotecária
Maria Rachel A. Passos Prof^ª. de Música
Maristela do Valle Pedagoga
Moises Ricardo dos Reis Prof. de Língua Portuguesa
Nadia P. O. Pereira Coord. de Tempo Integral
Noelia da S. Miranda Araujo Prof^ª. Anos Iniciais
Odilton Leão Coutinho Neto Prof. Anos Iniciais
Paulo Cezar Lira Torres Prof. de Língua Inglesa

Rejane F. L. T. Nascimento Prof^ª. Anos Iniciais
Rita Rodrigues Ribeiro Pedagoga
Rosinalva A. Santos Pereira Prof^ª. Anos Iniciais
Sandra Maria Machado Prof^ª. de Biologia
Sargimara Gomes dos Santos Prof^ª. de Inf. Educativa
Sheila Mara Silva dos Santos Prof^ª. de Matemática
Shirley Diniz Trabach Godim Coord. de Turno
Simone Cardoso Henriques Prof^ª. Anos Iniciais
Surama Cardoso dos Santos Prof^ª. de Matemática
Tatiana Marques Rodrigues Prof^ª. de Libras
Tereza Cristina de Oliveira Prof^ª. de Educação Física
Thais D. D. C. de Oliveira Prof^ª. de História
Thalita Cunha de Rezende Prof^ª. de Língua Inglesa
Valentim B. Fernandes Pedagogo
Valma Rocha de Oliveira Pedagoga
Vasti G. de Paula Correia Pedagoga
Vivian Gabriele B. Santos Prof^ª. de Ciências
Zuleica Pereira de Freitas Prof^ª. de Geografia

Consultoria Geral

Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Maria Schuchter (UFES)

Leitura Crítica

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Magro (UFES)
Prof^ª. Dr^ª. Ednalva Gutierrez Rodrigues (UFES)
Prof^ª. Ms. Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas (CONERES)
Prof^ª. Ms. Erika Milena de Souza (PMV)
Prof^ª. Dr^ª. Joselma de Souza Mendes Rizzo (PMV)
Prof^ª. Dr^ª. Regina Godinho de Alcântara (UFES)
Prof^ª. Dr^ª. Sandra Aparecida Fraga da Silva (IFES)
Prof. Dr. Wagner dos Santos (UFES)
Prof. Dr. Rafael Cerqueira do Nascimento (IFES)

Revisão de Texto e Revisão Geral

Prof^ª. Esp. Adriana Soares Lopes de Oliveira
Prof. Ms Fabio Mota Salvador
Prof^ª. Dr^ª. Joselma de Souza Mendes Rizzo
Prof^ª. Dr^ª. Kelen Antunes Lyrio Raposo
Prof^ª. Esp. Laís da Silva Muniz
Prof^ª. Ms. Maristela Gatti Piffer
Prof^ª. Dr^ª. Regina Godinho de Alcântara
Prof^ª. Esp. Rosiane Moneche Marques

Revisão Técnica

Prof^ª. Dr^ª. Kezia Rodrigues Nunes

Plataforma Vix Educa

Prof^ª. Esp. Eunir Maria Correa

Editoração 1ª edição

Prof^ª. Esp. Sheila Miranda Castro

Editoração 2ª edição

Prof. Esp. Genildo Ronchi

Equipe Sistematizadora

I Parte - Referências históricas, legais e conceituais do currículo na rede de ensino de Vitória

Adriana S. L. de Oliveira	Profª de Língua Portuguesa
Ana Carolina Burns Muzzi	Bacharel em Biologia
Angela Francisca C. Fiorio	Profª. de Anos Iniciais
Carla Augusta de Carvalho	Ped. e Profª Anos Iniciais
Elisabete Gomes de Souza	Coordenadora de Turno
Jaciara Melo Beceveli	Profª. de Geografia
Lavínia Coutinho Cardoso	Profª. de História
Luciana Domingos de Oliveira	Profª. de Educação Infantil
Luciana N. Castelo Silva	Pedagoga
Margarete Matos Figueiredo	Profª. de História
Mariane Luiza F.D. Berger	Pedagoga
Maristela Gatti Piffer	Pedagoga
Odílton Leão Coutinho Neto	Prof. Anos Iniciais
Rita Rodrigues Ribeiro	Pedagoga
Sheila Miranda Castro	Profª. de Arte
Thalita Cunha De Rezende	Profª. de Língua Inglesa

II Parte - Áreas de conhecimento, seus componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem

Área de Linguagens

Alessandra G. P. Magalhães	Profª. de Arte
Alessandra Helena Ferreira	Profª. de Língua Portuguesa
Adriana Soares L. Oliveira	Profª. de Língua Portuguesa
Alex Aziel Silva Cintra	Prof. de Educação Física
Débora E. Terra Gimenes	Profª. de Inglês
Isabelle Lyrio Tabachi	Profª. de Língua Inglesa
Joselma S. Mendes Rizzo	Profª. Anos Iniciais
Lúcia Cristina Novaes	Profª. de Educação Física
Luciana D. de Oliveira	Profª. de Educação Infantil
Mayara Rocha de Carvalho	Profª. de Educação Física
Maria Rachel A. Passos	Profª. de Música
Maristela Gatti Piffer	Pedagoga
Michele de A. R. Rodrigues	Profª. de Música
Myriam Fernandes P. Oliveira	Profª. de Arte
Odílton Leão Coutinho Neto	Prof. Anos Iniciais
Patrícia Rabello C.A. Nunes	Profª. Anos Iniciais
Paulo Cezar Lira Torres	Prof. de Língua Inglesa
Regina de Alcântara Godinho	Profª. de Língua Portuguesa
Rosemary Coelho de Oliveira	Profª. de Educação Física
Rosinalva A. Santos Pereira	Profª. Anos Iniciais
Sheila Miranda Castro	Profª. de Arte
Tatiana Marques Rodrigues	Profª. de Libras

Área de Matemática

Bernadete V. S. Hoffman	Profª. Anos Iniciais
Carla Augusta de Carvalho	Ped. e Profª. Anos Iniciais
Christiane M. S. Rodrigues	Profª. de Matemática
Flavia dos Santos Carneiro	Profª. de Matemática
Lucillo Souza Junior	Prof. de Matemática
Rosinalva A. Santos Pereira	Profª. Anos Iniciais
Sheila Mara Silva dos Santos	Profª. de Matemática
Surama Cardoso dos Santos	Profª. de Matemática

Área de Ciências da Natureza

Camille Altoé Colatroni	Profª. de Ciências
Elen Kacia Sezini	Profª. de Ciências
Fernanda F. Pandini da Silva	Profª. de Ciências
Georgia Papi de Abreu	Profª. de Ciências
Mariane Luiza F.D. Berger	Pedagoga

Área das Ciências Humanas

Angela Francisca C. Fiorio	Profª. de Anos Iniciais
Carlos Fabian de Carvalho	Prof. de História
Doris de Oliveira P. Bomfim	Profª. de Geografia
Fabiano Boscaglia	Prof. de Geografia
Giovani Fernandes Martins	Prof. de Filosofia
Jaciara Melo Beceveli	Profª. de Geografia
Julio Cesar Pagoto	Prof. de Filosofia
Lavínia Coutinho Cardoso	Profª. de História
Margarete Matos Figueiredo	Profª. de História
Valentim B. Fernandes	Pedagogo
Zuleica Pereira de Freitas	Profª. de Geografia

III Parte - Educação: Inovação social e tecnológica por uma vida sustentável

Tecnologias Digitais Integradas ao Currículo

Anna Christina Said	Profª. de Informática
Daniel Moreira dos Santos	Prof. de Matemática
Deluzia Daleprane Queiroz Peres	Profª. de Informática
Ivanor Weiler Junior	Prof. de Ciências
Janine Mattar Pereira de Castro	Pedagoga
Luciana Domingos de Oliveira	Profª. de Educação Infantil
Maria Alice M. Rosa Malacoski	Profª. de Informática
Maria de Fátima Carvalho	Profª. de Informática
Maria Raquel Marques Valle	Profª. de Informática
Maristela Gatti Piffer	Pedagoga
Nilcea Elias Rodrigues Moreira	Pedagoga
Patricia Piana de Andrade	Profª. Anos Iniciais
Yonita Gaspar	Profª. de Informática

Práticas Restaurativas na Educação

Fatima Rodrigues Burzlaff	Profª. Anos Iniciais
Janine Mattar Pereira de Castro	Pedagoga
Maristela Gatti Piffer	Pedagoga
Patricia Piana de Andrade	Profª. Anos Iniciais
Sarita Faustino dos Santos	Profª. de Educação Física
Truman José Vieira Junior	Prof. de Matemática

Colaboração

Adriana Cortelette	Profª. de Língua Inglesa
Ana Carolina Burns Muzzi	Bacharel em Biologia
Célia Vieira Sartório	Profª. de Ed. Física
Cristina S. Gonçalves	Profª. de Arte
Elane Couto Uliana	Bibliotecária
Eduardo J. Gomes	Prof. de História
Evandro Braggio	Prof. de Língua Inglesa
Isabel C. R. Chagas	Profª. de Língua Inglesa
Ivana Antunes da Silva	Profª. de Língua Inglesa
Janaina Mappa	Profª. de Língua Inglesa
Jandira Reis	Profª. de Língua Inglesa
Laercio S. Pereira	Prof. de Língua Inglesa
Luana dos Reis Guss	Profª. de Libras
Luciene M. Pontual	Profª. de Língua Inglesa
Marcos A. Grillo	Prof. de Educação Física
Maria Alice S. S.	Profª. de Língua Inglesa
Maria Tereza de Piu	Pedagoga
Michelle C. P. Reis	Profª. de Língua Inglesa
Moises Ricardo dos Reis	Prof. de Língua Portuguesa
Paulo Roberto de Oliveira	Prof. de Língua Inglesa
Regina Celi Bollis Ruy	Profª. de Língua Inglesa
Renato Carlos A. Moraes	Prof. de Língua Inglesa
Rene Tavares Farias	Profª. de Ed. Física
Rosana M. Dias Carvalho	Profª. de Língua Inglesa
Valdenice Rocha Alves	Pedagoga
Vera Lúcia L. Menezes	Profª. de Língua Inglesa
Zelina Berger	Profª. de Ed. Física

Prefácio

A construção de uma cidade mais justa e igualitária passa, necessariamente, pelo caminho da educação com qualidade para todas e todos os estudantes matriculados nas Unidades de Ensino de Vitória. Esse desafio, uma verdadeira obstinação dos educadores públicos, requer que, diariamente, o processo ensino aprendizagem seja objeto de permanente debate e reflexão no cotidiano educacional, assim como todas as variáveis que a ele estão associadas.

O investimento efetivo no processo ensino aprendizagem deverá ser realizado, especialmente, por meio da implementação do Currículo Escolar que, na Rede de Ensino de Vitória, é fruto de uma produção coletiva construída/vivenciada ao longo dos últimos anos e sistematizada nos documentos:

- ✓ Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.
- ✓ Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental/Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental/EJA se constituem instrumentos organizadores da ação educativa, assegurando unidade na Rede Municipal de Ensino, além de estabelecerem correlação com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Esses novos documentos curriculares estão alinhados aos princípios da educação pública municipal e atendem ao propósito da valorização da vida sustentado na tríade ciência, cultura e humanidades.

Apontam, de forma intencional e clara, a função precípua e específica da instituição escola na construção, apropriação e socialização do conhecimento científico, acumulado pela humanidade, o que lhe confere sentido social no processo de transformação coletiva. Comprometem-se com a construção de uma cidadania consciente e ativa e com o efetivo protagonismo estudantil na medida em que debatem as transformações sociais, as relações históricas do humano com o meio em que vivemos, a produção e distribuição de bens e serviços e a convivência com a diversidade e a sustentabilidade como marcas do mundo contemporâneo por uma educação pública de qualidade, o que, em Vitória, é fortalecido com a criação do Observatório CAQ-VIX que, por meio de ferramenta computacional, subsidia estimativas e análises do Custo-Aluno Qualidade (CAQ) na educação pública municipal de Vitória-ES a partir do “Padrão de Qualidade de Referência (PQR)” com parâmetros próprios do município de Vitória-ES, sustentado nos princípios de equidade e justiça social.

No atendimento educacional à educação infantil e ao ensino fundamental/EJA, por meio da mediação do/a professor/a, esperamos que os estudantes aprendam de forma autônoma a: valorizar a vida a partir do acesso ao conhecimento científico, aos bens culturais e aos direitos humanos, investigar diferentes fenômenos; construir hipóteses, compreender e raciocinar logicamente, adquirir confiança e capacidade de encontrar soluções. É também necessário que eles aprendam a comparar e estabelecer relações, inferir e generalizar, a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista na divergência e a exercitar o diálogo, o pensamento crítico e reflexivo, comprometendo-se e assumindo responsabilidades, além de aprenderem a ler diferentes tipos de textos, a utilizar recursos tecnológicos, a comunicar-se em várias linguagens, emitir opinião, enfrentar desafios e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, a serem solidários, a conviver com a diversidade e a repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça, contribuindo para a construção de uma cultura de paz interior, social e ambiental.

Nesse sentido, algumas novas tarefas passam a integrar a dinâmica educacional, não porque a escola seja a única instituição responsável pela educação, mas por ser aquela que desenvolve uma prática educativa dialogada, intencional, planejada e sistematizada durante um período contínuo e extenso em diferentes tempos da vida. Assim, por considerarmos o impacto positivo para o alcance da melhoria da

qualidade do ensino público municipal e ampliação das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes das Unidades de Ensino de Vitória, convidamos os profissionais da educação: docentes, técnicos e administrativos, a priorizarem, em suas rotinas de trabalho, o estudo, aplicação e debate das Diretrizes Curriculares, bem como das Políticas Educacionais do Município e demais documentos orientadores que apoiam o processo de implementação das Diretrizes Curriculares, a saber:

- ✓ Política Municipal de Educação Especial.
- ✓ Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos.
- ✓ Política Municipal de Educação Integral.
- ✓ Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação.
- ✓ Política Municipal de Alimentação e Nutrição Escolar.
- ✓ Política Municipal de Protagonismo Estudantil.
- ✓ Guia de Mobilização Estudantil.
- ✓ Guia de Orientação à Gestão Escolar.
- ✓ Guia Pedagógico: Conceitos e Práticas na Gestão Pedagógica do Ensino Fundamental.
- ✓ Documento Orientador da Educação Especial (Volumes 1 e 2).
- ✓ Documento Orientador das Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral.
- ✓ Documento Orientador dos Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral.
- ✓ Fundamentos do Mundo do Trabalho - Roteiros Didáticos para EJA.
- ✓ Revista Pé na Cidade: escutando crianças em movimento.
- ✓ Plano Pedagógico do Centro de Línguas de Vitória.
- ✓ Plano Pedagógico da Escola de Inovação de Vitória.
- ✓ Projeto Territórios do Viver - A Cidade de Vitória entre olhares e sentidos: diálogos educativos com juventudes sobre vida e sonhos (Volumes 1 e 2).
- ✓ Memorial 50 Anos dos Jogos Estudantis Municipais de Vitória – JEMVI.

O processo de implementação das Diretrizes Curriculares, bem como das Políticas Educacionais e Documentos Orientadores pactuados e publicados neste ciclo de gestão da educação, implicam, no âmbito escolar, a adoção de algumas medidas, quais sejam:

- ✓ Revisão e adequação do Projeto Político Pedagógico - PPP a ser coordenada em cada Unidade de Ensino pelo Diretor, com o apoio dos Pedagogos e Coordenadores Escolares.
- ✓ Estudos aprofundados dos documentos elaborados a serem coordenados pelos Pedagogos com apoio do Diretor, sob a orientação das Gerências da Seme Central.
- ✓ Revisão e atualização dos Planos de Ensino, assim como ressignificação dos processos avaliativos da aprendizagem.
- ✓ Apresentação dos Documentos Curriculares, bem como das Políticas e Documentos Orientadores, junto a todos os membros que compõem o Conselho de Escola, além de ampla divulgação para a Comunidade Escolar.

Por fim, é preciso reconhecer e ressaltar a singularidade dos novos tempos e dos desafios que se colocam na gestão dos processos educacionais, especialmente nas situações que requerem tomada de medidas urgentes e inovadoras que passam, inclusive, pela reinvenção do ser, agir e estar na sociedade, demandando serviços e atendimentos especialmente na área social, como por exemplo, na situação de saúde pública provocada pela pandemia vivenciada durante o ano de 2020, que impôs a todos nós o replanejamento e a reconstrução das ações previstas.

Mesmo diante de tempos de tanta incerteza, afirmamos com convicção que a educação – crítica, consciente, científica e humana será o principal motor de reconstrução e reorganização da realidade social e educacional. Dessa forma, as experiências vivenciadas podem ser consideradas como pontos de partida, como possibilidades e perspectivas dos percursos que podemos trilhar com os movimentos da Educação Municipal de Vitória. Percursos que estão respaldados em premissas fundamentais e que

nos apoiam nesses novos tempos de gestão dos processos educacionais, tais como:

- ✓ **Foco na aprendizagem:** como ação prioritária e contínua assegurada por meio da atuação docente, pela organização dos conteúdos e pelas escolhas didáticas e metodológicas necessárias ao aprendizado de todos os estudantes.
- ✓ **Equidade:** princípio que considera a diversidade de estudantes e seus contextos de vida, contribuindo na definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao conhecimento, como o uso de materiais digitais e impressos, de plataformas com conteúdos pedagógicos e outros instrumentos necessários aos diferentes públicos, como o Portal e a Plataforma Municipal AprendeVix.
- ✓ **Colaboração:** processo em que a união de forças entre família e escola, entre Seme Central e Unidades de Ensino, é fundamental para a superação dos desafios e alcance dos objetivos.
- ✓ **Inovação e Gestão baseada em evidências:** uma exigência atemporal que pressupõe o uso de diferentes abordagens, porém, reconhecendo e respeitando as políticas educacionais municipais, o acervo de informações disponíveis no Sistema de Gestão Escolar – SGE, bem como as produções acadêmicas locais, nacionais e internacionais.
- ✓ **Ética e transparência:** como valores institucionais que orientam e fundamentam a gestão pública, para fortalecer relações de confiança no desenvolvimento de ações mais exitosas para a melhoria da educação municipal.
- ✓ **Continuum Curricular:** como premissa essencial na organização de ciclos de aprendizagens que assegurem a retomada, a ampliação e a consolidação das experiências e dos objetivos de aprendizagem previstos nas diretrizes curriculares, especialmente daqueles que são estruturantes à apropriação dos conhecimentos e ao desenvolvimento de capacidades necessárias à participação na sociedade.

Na perspectiva de que vivemos tempos de grandes desafios e, conseqüentemente, muitas aprendizagens, prospectamos para os anos vindouros a esperança de que a Vida, nosso bem maior, possa se plenificar por meio da Educação Pública com qualidade social. Esperamos que o ambiente escolar seja ressignificado a partir de novos desenhos e práticas pedagógicas e de inovações metodológicas necessárias à escola do século XXI, comprometida com a garantia do direito à aprendizagem das crianças/estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, compreendendo as modalidades de EJA e Educação Especial.

Prof.^a Adriana Sperandio
Secretária Municipal de Educação

Apresentação

É com muita alegria e carinho que escrevo a apresentação das Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Vitória, porque este documento representa um esforço árduo de, coletivamente, instituir as bases teóricas e metodológicas a serem observadas no cotidiano escolar. Este documento não é ideia e fruto do trabalho de um grupo de especialistas, mas do desejo e do envolvimento de todos os profissionais da educação da rede municipal que se debruçaram nessa produção.

O esforço do grupo foi, não de determinar de forma fixa os conteúdos a serem ministrados, mas de estabelecer a progressividade dos conhecimentos que se estendem ao longo do processo formativo que vai do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e do primeiro ao segundo segmento da educação de jovens e adultos, pois acreditamos que a articulação em torno do conhecimento potencializa a aprendizagem.

É importante destacar que o desejo de sistematização nasceu entre os envolvidos durante o processo de discussão e de escrita. Assim, essa experiência de sistematização do conhecimento foi inovadora, porque não foi pensada antes de acontecer nas salas de aula. Na verdade, sistematizamos o que já acontecia nas escolas, nas salas de aula, nos planejamentos dos profissionais da educação.

Foi inovadora também, a experiência de definir coletivamente a abordagem teórica que deveria fundamentar as diretrizes curriculares para, a partir daí, elaborar a abordagem teórica e metodológica de cada componente curricular, contemplando, com isso, as especificidades de cada componente, agregando ao trabalho pedagógico uma dinamicidade por meio da realização de pesquisas, aulas de campo, experimentações, análises e reflexões, colocando como apoio ao trabalho docente, a utilização de variados recursos didáticos e tecnológicos.

A Diretriz Curricular do Ensino Fundamental avançou quando estabeleceu as bases legais, conceituais e metodológicas para o ensino de Libras, apresentando um conjunto de objetivos de aprendizagem a serem trabalhados pelos profissionais da área, constituindo-se uma referência para o trabalho com os estudantes surdos numa perspectiva bilíngue. O documento avançou ainda, quando apontou os usos das tecnologias digitais integradas às diversas mídias e aos conteúdos curriculares, tanto nos laboratórios como nos demais espaços tempos de aprendizagem da escola, favorecendo práticas pedagógicas conectadas com os interesses

e experiências dos estudantes. Outro elemento a ser destacado é a junção, no mesmo documento, do Ensino Fundamental com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo os princípios de equidade, proporcionalidade e diferença previstos nas diretrizes curriculares nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta segunda edição, caminhamos um pouco mais e acrescentamos análises comparativas entre a nossa abordagem e a contida na Base Nacional Comum Curricular (2018) aos componentes curriculares, criamos a terceira parte do documento, com a atualização do capítulo sobre os usos das tecnologias digitais e a inserção de experiências inovadoras sobre as metodologias ativas e as plataformas digitais no processo ensino aprendizagem, além da abordagem sobre a inserção das práticas restaurativas no contexto educacional.

Em tempos em que na educação a liberdade e o direito às diferenças estão em constante ameaça, é importante destacar que este documento tem uma parte que trata especificamente desses direitos. Foram estabelecidos os princípios e fundamentos que deverão orientar a oferta das modalidades Educação Especial e EJA, bem como a educação das relações étnico-raciais, efetivando o que está previsto em lei, em caráter de obrigatoriedade, que é o trabalho com a história e cultura africana e indígena como conteúdo curricular em todos os componentes.

Estas diretrizes representam, assim, ao mesmo tempo, uma aposta e um desafio, pois há que se considerar a necessidade de constantemente reelaborar este documento para que atenda às constantes transformações das escolas, da sociedade, da cultura e do próprio tempo. Não estamos, pois, diante de um documento pronto, acabado e imutável, mas de um conjunto de orientações que deverão ser ressignificadas sempre que necessário e de acordo com as demandas que surgirem em cada sala de aula.

Meu desejo é que nosso esforço durante todo o processo de elaboração destas diretrizes alimente, fortaleça e potencialize o trabalho individual e coletivo de todos os profissionais da rede, para que todas as escolas municipais se efetivem como espaços de produção, criação, inventividade e garantam a todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, o conhecimento necessário às suas vidas. Enfim, que a educação pública, de qualidade socialmente referenciada seja garantida como um direito inalienável a todos os estudantes do município.

Profª Drª Terezinha Maria Schuchter
Centro de Educação UFES

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO... OU SOBRE UMA METODOLOGIA DE ATUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA	12
PARTE I – REFERÊNCIAS HISTÓRICAS, LEGAIS E CONCEITUAIS DO CURRÍCULO NA REDE DE ENSINO DE VITÓRIA	15
1 Referências históricas da rede municipal de ensino de Vitória: o que temos consolidado no campo do currículo	16
2 Por que é necessário elaborar um documento com as diretrizes curriculares para todo o município?	18
3 Bases legais do currículo: conceitos, limites e possibilidades	19
4 O que deve fundamentar um documento curricular? Discutindo e aprofundando conceitos	21
4.1 Currículo: tópicos da história e tendências teóricas	23
4.2 Currículo como campo de produção de conhecimento, possibilidades, intersecções e experiências: possíveis diálogos entre as perspectivas teóricas contemporâneas	25
4.3 Educação e sentidos da escola.....	30
4.4 Sujeitos da aprendizagem, desenvolvimento humano e práticas de mediação.....	33
4.5 Aula como evento dialógico.....	38
4.6 Espaços tempos de aprendizagem	41
4.7 Avaliação da aprendizagem e planejamento de ensino	47
5 Os temas da diversidade e as modalidades da educação básica	52
5.1 A relação entre a base comum nacional e a parte diversificada e as modalidades da educação básica	52
5.2 A organização do currículo escolar a partir das áreas de conhecimento e sua interseção com as temáticas da diversidade	56
6 Direitos de aprendizagem	61
6.1 Por que assumir esse conceito no documento de diretrizes curriculares da rede municipal de Vitória?.....	61
6.2 O trabalho com objetivos de aprendizagem na rede de ensino de Vitória: uma experiência em movimento	64
7 Referências	66
PARTE II – ÁREAS DO CONHECIMENTO, SEUS COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	69
Perspectiva teórico-metodológica das áreas do conhecimento, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem	70
1 Área de Linguagens	71
Caracterização: conceitos e princípios.....	71
Articulação com os temas da diversidade	73
Objetivos gerais.....	74
Perspectivas teórico-metodológicas.....	75
Referências	78
1.1 Arte	79
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Arte: Ensino Fundamental	90
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Arte: Educação de Jovens e Adultos	93
1.2 Educação Física	95
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Ensino Fundamental	101
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Educação de Jovens e Adultos.....	106
1.3 Língua Portuguesa	108
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Ensino Fundamental	129
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Educação de Jovens e Adultos	134
1.4 Língua Inglesa	137
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Inglesa: Ensino Fundamental	150
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Inglesa: Educação de Jovens e Adultos.....	152
1.5 Língua Brasileira de Sinais - Libras	153
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Libras: Ensino Fundamental	163
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Libras: Educação de Jovens e Adultos	165
2 Área de Matemática	166
Caracterização: conceitos e princípios.....	166
Articulação com os temas da diversidade	167
Objetivos gerais.....	168

Eixos organizadores do ensino	169
Perspectivas teórico-metodológicas	171
Práticas avaliativas	180
Referências	183
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental	186
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Educação de Jovens e Adultos	201

3 Área de Ciências da Natureza	204
Caracterização: conceitos e princípios	204
Articulação com os temas da diversidade	205
Objetivos gerais	206
Eixos temáticos	208
Perspectivas teórico-metodológicas	211
Práticas avaliativas	214
Referências	216
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental	218
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Educação de Jovens e Adultos	229

4 Área de Ciências Humanas	232
Caracterização: conceitos e princípios	232
Objetivos Gerais	233
Articulação com os temas da diversidade	234
Abordagens metodológicas	243
Práticas avaliativas	245
Referências	246
4.1 Geografia	248
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental	260
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Educação de Jovens e Adultos	271
4.2 História	275
Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental	289
Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Educação de Jovens e Adultos	302
4.3 Ensino Religioso	305
Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ensino Religioso: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	312

PARTE III – EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO SOCIAL E TECNOLÓGICA POR UMA VIDA SUSTENTÁVEL 314

1 Tecnologias Digitais Integradas ao Currículo	315
1.1 Contexto Histórico	316
1.2 Referências conceituais e metodológicas	318
1.3 Metodologias Ativas e Ensino Híbrido	319
1.4 Experiências vivenciadas na Rede de Ensino de Vitória	321
1.5 Objetivos gerais	326
1.6 Eixos de trabalho e objetivos de aprendizagem	327
1.7 Referências	329

2 Práticas Restaurativas na Educação	331
2.1 A trajetória na Educação de Vitória	332
2.2 Justiça Restaurativa	334
2.3 Círculos de Construção de Paz	335
2.4 Comunicação Não Violenta	338
2.5 Referências	339

CONSIDERAÇÕES FINAIS 341

INTRODUÇÃO... OU SOBRE UMA METODOLOGIA DE ATUALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Este texto sistematiza o processo vivenciado durante o período compreendido entre 2013 e 2018 denominado de Diálogos Curriculares, que visou a atualização das Diretrizes Curriculares, do Ensino Fundamental da rede de ensino de Vitória. Esse processo se constituiu um conjunto de ações que foram desenvolvidas desde 2013 pela Gerência de Ensino Fundamental e pelas¹ profissionais da educação do município, visando à retomada do debate sobre a atualização do documento orientador dos currículos praticados nas escolas.

A forma de encaminhamento dos trabalhos foi a constituição de um Grupo Referência, formado pela adesão de docentes representantes das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, das diferentes áreas de conhecimento, do laboratório de informática, bibliotecárias, diretoras, pedagogas, coordenadoras de turno, gestoras e técnicas da Secretaria de Educação (Seme).

O Grupo Referência, junto à equipe da Gerência de Ensino Fundamental, reuniu-se para definição das formas de encaminhamento dos trabalhos, adotando uma metodologia que surgiu das experiências da própria rede municipal, por meio da qual os docentes se constituíram sujeitos e autores de sua própria história, bem como da trajetória educacional do município, materializada nos documentos legais e curriculares em vigência, como referências no processo de atualização das diretrizes curriculares, tais como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCEF, PMV, 2004), o Documento orientador do ciclo inicial de aprendizagem: reorganização dos espaços

tempos de ensino aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DOCIA, PMV, 2012), a Proposta de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema municipal de educação de Vitória (PIEJA, PMV, 2007), o Documento orientador da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória (DOEJA, PMV, 2008) e a Diretriz que fixava as diretrizes curriculares de implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória (DCEJA, PMV, 2011).

No que tange à produção nacional, os documentos mais recentes e que apresentam reflexões de caráter teórico-metodológico fundamentais para o processo de atualização curricular, como o Documento Elementos Conceituais do Currículo (DECC, BRASIL, 2012) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2016)², assumiram um papel orientador na proposição de reflexões que atentam para o direito à aprendizagem, conforme concepções defendidas nos processos formativos em desenvolvimento na rede de ensino de Vitória.



Figura 1 - Abertura I Seminário Grupo Referência

¹ Os documentos orientadores da política de educação no Município de Vitória constituem um marco político, resultado do esforço coletivo para uma educação pública acolhedora da diversidade humana, contemplando os princípios de direito e equidade. Ao considerar o grande coletivo feminino que compõe o quadro de profissionais presentes nas unidades de ensino deste Município e, diante do reconhecimento a este estimado público, optou-se por tratar no gênero feminino toda escrita referente ao quadro do magistério. Ressaltamos que essa decisão se deu a partir das reflexões durante os caminhos percorridos em experiências vivenciadas ao contemplarmos e reconhecermos as questões de gênero e suas implicações educacionais, sociais, políticas e históricas. Destacamos ainda que, em relação aos estudantes, o texto permanecerá no gênero masculino.

² Foram tomadas, neste documento, contribuições da segunda versão da Base Nacional Curricular Comum, que foi disponibilizada para consulta e apreciação.

Assim, considerando a necessidade de trazer todo esse referencial legal e curricular em diálogo com as experiências dos sujeitos, foram definidas as ações de atualização das diretrizes, entre as quais se destacam os Seminários com o Grupo Referência, os Ciclos de Diálogos Curriculares com todos os profissionais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e as formações realizadas nas escolas com apoio da Plataforma VixEduca.



Figura 2 -Folder do I Seminário Grupo Referência - Currículos e Aprendizagens

No "I Seminário com o Grupo Referência", em outubro de 2014, denominado Diálogos curriculares: currículos e aprendizagens, foram desenvolvidas as seguintes mesas temáticas:

- a) Currículo e cultura;
- b) Sentidos da escola e infância;
- c) Bases legais do currículo: conceitos, limites e possibilidades;
- d) Referências históricas da rede municipal de ensino de Vitória;
- e) Espaços tempos de aprendizagem;
- f) Avaliação e planejamento;
- g) Aula como evento dialógico.

Nessas mesas, as discussões teóricas foram precedidas de relatos de experiências envolvendo o tema em questão. Ocorreram também grupos de trabalho e plenárias sobre as temáticas abordadas, oportunidades em que os participantes destacavam os elementos primordiais, ou seja, os princípios e os conceitos comuns que deveriam ser observados na atualização do documento curricular.

"Os trabalhos em grupo foram direcionados para o conhecimento de todos os textos e para uma leitura que pudesse ser dialogada com a realidade, por meio das questões elaboradas. Dessa forma, questões que ainda representam desafios, todos os grupos puderam trazer para o debate para que as diretrizes curriculares da rede possam se efetivar como prática sistêmica"

(Fragmento das discussões na escola, EMEF MMM set. 2016).

O "II Seminário com o Grupo Referência", que ocorreu em abril de 2015, teve as mesas temáticas:

- a) As áreas de Linguagens e de Ciências Humanas no currículo da rede de ensino de Vitória, em que foram apresentados os trabalhos: "O trabalho com as diferentes linguagens no Ensino Fundamental: possibilidades e desafios" e "O espaço no tempo, o tempo no espaço: multidimensionalidades";
- b) Ciências Naturais e Matemática no Currículo da rede de ensino de Vitória, com os seguintes trabalhos: "Conceitos matemáticos no Ensino Fundamental: problematizações e reflexões" e "O Ensino das Ciências Naturais no Ensino Fundamental: reflexões e desafios";
- c) Modalidades no Ensino Fundamental, com os seguintes trabalhos: "Educação Especial e currículo: olhares reflexivos" e "A Educação de Jovens e Adultos: concepções, políticas e práticas";
- d) Os temas da diversidade no currículo: desafios à prática pedagógica, em que foram apresentados os seguintes trabalhos: "Cotidiano Escolar/retrato social: curriculando as relações raciais", "Educação Ambiental e produções de sentidos: os usos nas práticas cotidianas", "Educação em Direitos Humanos: (Re)construções de valores/conceitos na perspectiva de Currículos Inclusivos" e uma reflexão a partir do tema sugerido nessa mesa.



Figura 3 - Ciclo Diálogos Curriculares

Como dito, as mesas foram precedidas de relatos de experiências de docentes que buscaram imprimir ao trabalho desenvolvido uma articulação entre as áreas do conhecimento, bem como com os temas da diversidade. Foram apresentados os seguintes relatos: “Tabuleiro da baiana”, “Uma sondagem da constituição de sentido de número na perspectiva da ligação de saberes” e “As redes sociais e o ensino de Ciências na Educação Básica”.

Em maio de 2015, quando os profissionais do grupo referência iniciaram o processo de sistematização, os direitos de aprendizagem, que se materializam nos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, constituíram a temática da segunda etapa do seminário. Ocorreram também grupos de trabalho e plenárias em que os participantes destacaram os elementos primordiais que deveriam ser observados na elaboração do documento de diretriz curricular, no que tange às temáticas deste II Seminário.

Depois da realização dos dois Seminários com o Grupo Referência (2014 e 2015), esses profissionais estiveram à frente dos Ciclos de Diálogos Curriculares, multiplicando as reflexões realizadas junto aos demais colegas da rede municipal. Os debates ocorridos contribuíram para a elaboração do texto que esboçou os princípios comuns do documento, bem como a fundamentação sobre as áreas de conhecimento,

sobre as modalidades Eja e Educação Especial e os temas da diversidade.

Concluídos esses momentos, o texto foi novamente sistematizado a partir da contribuição apontada pelos grupos e socializado na plataforma, para análise dos profissionais. Em seguida, houve uma última sistematização a partir das contribuições postadas na plataforma e, ao final desses dois momentos, ocorreram processos de formação continuada nas escolas para análise e aprofundamento do texto, momento em que os profissionais, mais uma vez, contribuíram, apontando elementos que foram revisitados no texto.

Assim, no processo de atualização destas diretrizes, buscou-se resgatar a trajetória de produção curricular da rede de ensino, trazendo as discussões ocorridas nos diferentes momentos formativos: com os profissionais do Grupo Referência, com todos os profissionais da rede nos encontros intitulados Ciclos de Diálogos Curriculares (2014, 2015 e 2016), nas formações ocorridas nas escolas, nos fóruns de discussões na plataforma que resultaram em relevantes contribuições para o processo de sistematização do documento. Os anos de 2017 e 2018 foram dedicados à realização de análise comparativa considerando a produção nacional da BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

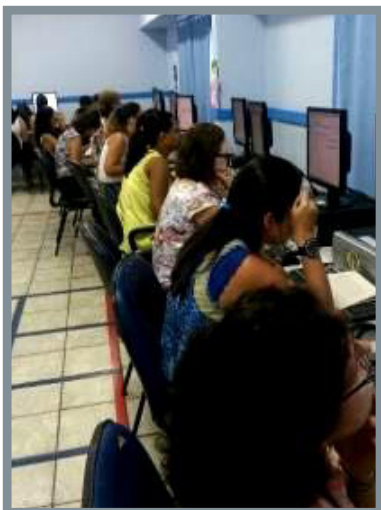


Figura 4 - EMEF ABL - estudos dos textos na plataforma VixEduca



Figura 5- Página da Plataforma VixEduca

Com essa metodologia, intencionou-se a construção, de forma coletiva e participativa, de um documento com orientações sobre as diretrizes curriculares a serem observadas nas escolas municipais de Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.



PARTE I

REFERÊNCIAS HISTÓRICAS, LEGAIS E CONCEITUAIS DO CURRÍCULO NA REDE DE ENSINO DE VITÓRIA

1

Referências históricas da Rede Municipal de Ensino de Vitória: o que temos consolidado no campo do currículo

“Temos percebido a falta de interesse dos estudantes. É necessário repensar o currículo para estimular a aprendizagem”

(Síntese da EMEF VSP, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória possui uma trajetória significativa de elaboração de orientações curriculares. Uma dessas experiências foi vivenciada por um grupo de professoras participantes do “Programa de Formação Continuada” desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de um convênio com o Ministério da Educação (MEC), no do programa “Parâmetros em Ação” (1999).

Nesses encontros, que ocorreram a partir do segundo semestre de 2001 com as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e no início de 2002 com professoras das séries finais, foi apontada a necessidade de reelaboração das Diretrizes Curriculares do Município (1995), buscando oportunizar às docentes o “[...] estudo e análise crítica de formas plurais relativas à concepção de currículo” (DCEF, PMV, 2004, p. 5), uma vez que foi observada a “[...] defasagem do documento curricular oficializado em 1995 [...] o seu anacronismo frente ao complexo e dinâmico contexto histórico contemporâneo e suas percussões para a instituição escolar” (Ibid.).

O documento curricular de 2004 refletiu as singularidades desse processo de construção das diretrizes, trazendo diferentes contribuições para cada componente curricular. Em alguns textos dos componentes curriculares foram apresentados conteúdos para todas as séries do Ensino Fundamental em outros, apenas às séries finais e outros limitaram-se a elaborar uma

fundamentação teórica ou a apresentar objetivos para o trabalho com os conhecimentos.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, em 2007 foi elaborada a “Proposta de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema municipal de educação de Vitória” (PIEJA, PMV, 2007). Nesse documento, foram apresentados alguns elementos essenciais à formulação de uma proposta de atendimento educacional, que são: a) Modalidade EJA – quais são seus sujeitos? b) Oferta educacional para jovens e adultos em Vitória; c) Pressupostos políticos, teóricos e metodológicos; d) A estrutura de oferta da modalidade Eja em Vitória; e) Projeto político pedagógico; f) Avaliação; g) Organização; h) Formação docente e i) Educação Especial na EJA.

Em 2008, foi elaborado o Documento orientador da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória (DOEJA, PMV, 2008), que discute a organização do trabalho, as orientações para a elaboração do projeto político pedagógico, a organização dos tempos e espaços na Eja e as formas de avaliação. Foi elaborada, ainda, a

Resolução do Conselho Municipal de Educação de Vitória, Comev nº 01/2011, que fixou as diretrizes curriculares de implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória.

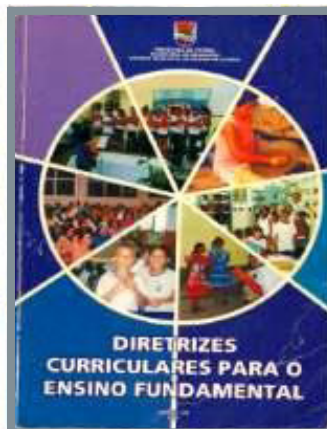


Figura 6 - Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2004)

Outra experiência de elaboração de documento curricular foi vivenciada durante as discussões sobre a implantação do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (CIAEF) definido pela Resolução 07/2008 do Comev. De acordo com o documento (CIAEF, PMV, 2012, p. 12), “[...] sua produção teve início em 2009, quando a Seme constituiu uma equipe para elaborar e sistematizar um documento que pudesse subsidiar as escolas em relação à reorganização curricular e aos princípios que fundamentam a concepção do ciclo”.

As formações e as produções curriculares destinadas ao campo da alfabetização e ao CIAEF foram potencializadas a partir de 2013 com as ações previstas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A primeira versão do documento, concluída em 2010, foi objeto de estudos junto às escolas nos anos de 2011 e 2012, com a finalidade de promover atualização, aprofundamento e acompanhamento em alfabetização. Nesse processo, o documento foi redimensionado de forma a possibilitar a construção de uma concepção de ciclo de alfabetização, resultando numa segunda versão, que foi sistematizada pela equipe de alfabetização da Seme, juntamente com representações dos docentes dos diferentes componentes curriculares e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como pedagogas que atuavam nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2012, também foi elaborado o documento “Política de Alfabetização em Vitória para o ciclo inicial de aprendizagem” em que são discutidos aspectos legais, teóricos e metodológicos da política de alfabetização, a valorização profissional, a formação continuada, entre outros.

Paralelamente a essa produção curricular, em 2011 todos os profissionais da rede municipal de educação de Vitória foram convidados para “[...] participar do processo de reelaboração

do documento das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos” (DC, PMV, 2011, p. 1). Em virtude de uma longa greve dos docentes nesse ano, o trabalho não chegou a ser executado, uma vez que previa uma metodologia participativa, com momentos de reflexão na escola. A equipe formada para conduzir o processo chegou a elaborar um texto intitulado “Diretrizes Curriculares: o que temos consolidado?”, a partir da análise dos documentos “Educação Infantil: um outro olhar” (EIOO, PMV, 2006), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCEF, PMV, 2004) e Proposta de Implementação da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Município de Vitória (PIEJA, PMV, 2007).

Em 2013, a inquietação em relação à escrita do documento emergiu novamente com a implementação dos Ciclos de Diálogos Curriculares “Com a Palavra o Professor”, um movimento formativo que foi constituído com os profissionais da rede e que possibilitou uma escuta ampliada das experiências, das expectativas e das necessidades em relação a esse processo de atualização.

Foi a partir desse momento que se buscou elaborar os referenciais teórico-metodológicos que fundamentariam as diretrizes do currículo no município, de modo a construir uma referência e a garantir unidade e coerência ao trabalho docente praticado nas escolas e na rede, para que as experiências fossem efetivamente compartilhadas com todos os sujeitos que integram este sistema de ensino.



Figura 7 - Equipe de Alfabetização Seme - 2008.

2 Por que é necessário elaborar um documento com as diretrizes curriculares para todo o município?

A elaboração de diretrizes curriculares é primordial ao sistema de ensino, tendo em vista que elas têm a função de “[...] orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (DCEF, PMV, 2004, p. 07), tendo como princípio o estabelecimento dos eixos orientadores do trabalho desenvolvido.

A elaboração das diretrizes curriculares é também uma exigência legal que pode ser observada no artigo 9º, inciso IV, da Lei 9394/96, que aponta como incumbência da União o estabelecimento “[...] em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

A Resolução nº 07/2010 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, conceitua diretriz como um documento sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, que orientarão o estabelecimento das políticas públicas educacionais pelos sistemas de ensino, bem como as instituições de ensino na elaboração, implementação e avaliação de seus projetos político-pedagógicos.

A partir desse conceito geral, são delineadas as diretrizes curriculares para cada etapa da educação básica (Infantil, Fundamental e Médio) e suas modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Quilombola).

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/2010, destaca-se como objetivo a sistematização dos princípios e das diretrizes gerais da Educação Básica

contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola e o estímulo à reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica (Art.2º).

As Diretrizes Curriculares devem, assim, expressar o conjunto de princípios filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e culturais que imprimam uma coerência à ação desenvolvida nas e pelas Unidades de Ensino, constituindo-se “[...] um instrumento de diálogo para a elaboração do projeto de cada escola” (DCEF, PMV, 2004, p. 09). Por si só não produzem mudanças ou alteram a realidade do trabalho desenvolvido na escola. “Sabemos que a mudança da qualidade para o ensino não será nunca feita apenas pela existência das Diretrizes Curriculares, elaboradas pelo Mec ou pela Seme, mas pelo conjunto das políticas públicas federais, estaduais e municipais e, fundamentalmente, pela comunidade escolar em sua ação cotidiana” (DCEF, PMV, 2004, p. 10, grifo nosso).

Desse modo, no exercício de elaboração destas diretrizes curriculares, foram observados alguns princípios orientadores comuns, sem, contudo, abrir mão de discutir as especificidades do ensinar e aprender em cada etapa e modalidade da Educação Básica, a fim de possibilitar coerência e unidade referente ao currículo que é praticado nas escolas da rede municipal de ensino de Vitória, primando pela participação dos sujeitos: estudantes e profissionais da educação, para que se vejam e se identifiquem com o texto e encontrem neste documento elementos que subsidiem e potencializem seu trabalho e suas aprendizagens.



Figura 8 - I Seminário com os estudantes das turmas de Progressão da Aprendizagem - Projeto Aprender Mais.

3

Bases legais do currículo: conceitos, limites e possibilidades

Outro destaque que ainda merece ser feito relaciona-se ao que a legislação atual traz sobre currículo. Não há apenas uma referência legal, mas uma reflexão de currículo a partir das premissas que estamos aqui defendendo: como campo de produção de conhecimento interligado às vivências e experiências que o estudante traz a partir de sua história, seus contextos e do que é produzido em suas relações com a escola.

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.

Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas (DCEB, MEC, nº 04/2010).

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB 9394/96).

A LDB 9394/96 traz em seu primeiro artigo que a educação é o processo formativo que acontece na escola, bem como 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. Temos uma proposição que amplia as possibilidades de concepção sobre educação e conhecimento como algo que acontece em diferentes espaços. A partir dessa concepção, somos convocados a buscar a integração com as famílias e a sociedade em geral no que tange à organização do processo ensino e aprendizagem (LDB, 1996, art. 12 e 13).

De acordo com essa Lei, bem como com a Resolução do Conselho Nacional nº 04/2010 e a Resolução 07/2010 que fixam as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e o Ensino Fundamental respectivamente, a educação básica tem por finalidades assegurar ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para garantir essa formação, os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum que garanta os conhecimentos básicos a todo estudante, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Vemos aí o diálogo que estamos defendendo: a garantia de uma formação comum, por meio dos conhecimentos sistematizados pela humanidade em interconexão com as especificidades de cada região, de cada escola, de cada estudante.

Quanto à garantia de um currículo escolar aos estudantes da EJA, bem como do respeito aos conhecimentos que trazem consigo, a LDB estabelece, em seu artigo 38 que os sistemas de ensino manterão cursos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos.

A LDB indica ainda diversos temas que devem se constituir elementos atravessadores do campo do currículo, como educação ambiental, símbolos nacionais, direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, do idoso, trânsito, Educação Especial, relações étnico-raciais, música, filmes nacionais, entre outros que foram aprofundados no II Seminário que aconteceu em abril de 2015.

A Resolução nº 04/2010 reforça a ideia de currículo como apropriação do conhecimento sistematizado, conforme sugere a pedagogia histórico-cultural, ao enfatizar que a “[...] escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura

herdada, reconstruindo-se as identidades culturais em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”. E ainda supõe que “[...] essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas” (Art. 11).

Como afirmamos, a legislação reforça a ideia do diálogo entre as teorias. No artigo 11, observamos uma aproximação com a pedagogia histórico-crítica e a histórico-cultural e, no artigo seguinte (art. 13), observamos uma aproximação com as teorias pós-críticas ao enfatizar que “[...] na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos”.

Nesse mesmo artigo dessa resolução, consta outro elemento das perspectivas atuais de abordagem sobre o currículo, que é a contextualização, a ideia de redes de aprendizagem e interdisciplinaridade no momento de trabalhar os conteúdos: “[...] a organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar”.

A Resolução 07/2010 também explora, em seu artigo 9º, o conceito de experiência ao indicar que centrar “[...] o foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos”. E continua explorando este conceito ao afirmar que “[...] as experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como

os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes.

A Resolução 07/2010 traz ainda uma discussão muito importante sobre a oferta do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos nessa etapa de ensino, trazendo a necessidade das práticas pedagógicas terem como “[...] eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; e permitam situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar” (Art. 44).

Todas essas questões reafirmam a necessidade de que as escolas promovam a integração dos conhecimentos escolares no currículo no sentido de favorecer a sua contextualização, aproximando o processo educativo das experiências dos estudantes. A importância do diálogo é também destacada ao se enfatizar que “[...] a oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares” (Art. 24).

4 O que deve fundamentar um documento curricular? Discutindo e aprofundando conceitos

Elaborar um documento curricular orientador para o trabalho desenvolvido nas escolas supõe o estabelecimento de uma fundamentação teórica, ou seja, de um conjunto de princípios a serem partilhados no sentido de imprimir uma coerência à prática pedagógica produzida nas/pelas escolas, sem produzir, contudo, a homogeneização, padronização ou uniformização. Trata-se de criar possibilidades da unidade na multiplicidade, uma vez que não é possível abrir mão do respeito às especificidades do ensinar e aprender em cada etapa e modalidade da Educação Básica.

Mas o que vem a ser fundamentação teórica? O que é teoria? E quais os sentidos, qual é a relação da teoria com a prática, ou seja, da teoria com o vivido pelos sujeitos nas escolas?

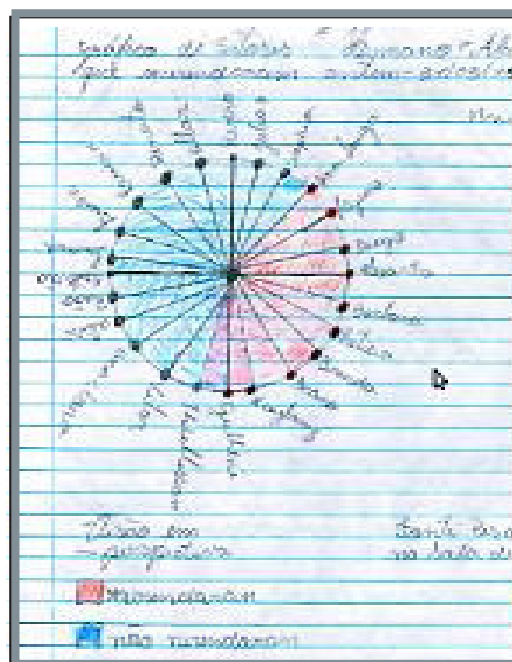


Figura 9 - Relato de uma sondagem da constituição de sentido de número na perspectiva da ligação de saberes – Profa. Bernadete Verônica S. Hoffman - EMEF EVS

Teoria pode ser definida como conceitos que utilizamos para conceber a realidade. Os conceitos produzidos a partir de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não veríamos, ou seja, os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de compreender a realidade (SILVA, 2001). Com isso, queremos afirmar que, conscientes ou não, todos nós fazemos opção por uma teoria que vai influenciar a organização da prática pedagógica nos seus diferentes aspectos: concepção de infância, desenvolvimento infantil, planejamento, avaliação, metodologia, sentidos e função social

da escola, papel do docente, processo de ensino aprendizagem, conhecimento, currículo e outros.

Essa opção orienta os modos de fazer, vivenciar e praticar o cotidiano escolar. Orienta a forma de delimitar/selecionar o que vai ser trabalhado como currículo escolar, a forma de conduzir uma aula, o estabelecimento de recursos pedagógicos, a forma de avaliar, a forma de conceber e se relacionar com o estudante.



Os conjuntos de elementos que influenciam os modos de conceituar e praticar o trabalho na escola são chamados de Tendências Pedagógicas, que podem ser concebidas como “[...] determinadas orientações gerais à luz das quais e no seio das quais se desenvolvem determinadas orientações específicas, subsumidas pelo termo correntes” (SAVIANI, 1983, p. 19).

Há diferentes formas de agrupar essas tendências e correntes. De modo geral, podemos agrupá-las em teorias tradicionais - divididas nas correntes – tradicional, moderna, tecnicista; teorias críticas –

em que destacamos as correntes crítico-reprodutivistas, neomarxistas, política cultural, pedagogia do oprimido, histórico-crítica, histórico-cultural, entre outras; e pós-críticas – constituídas pelas correntes denominadas multiculturalismo, pedagogia feminista, teoria queer, pós-modernismo, pós-colonialismo, pósestruturalismo, entre outras (SILVA, 2003).

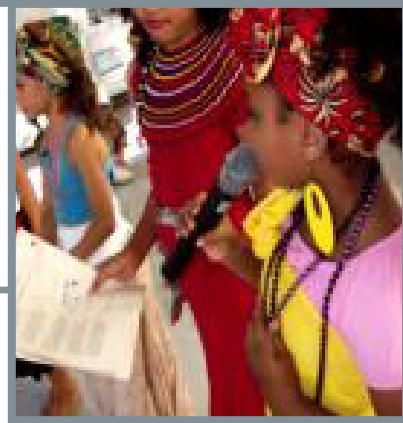


Figura 10 - Relato: O tabuleiro da baiana - Professora Noélia Miranda – EMEF ODL

Entre as teorias críticas, há duas correntes que queremos destacar: a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, prevalência nos documentos curriculares da rede municipal de Vitória, a saber: as Diretrizes curriculares do Ensino Fundamental (DCEF, PMV, 2004), o Documento orientador do ciclo inicial de aprendizagem: reorganização dos tempos espaços de ensino aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental (DOCIA, PMV, 2012) e o Documento de implementação da modalidade EJA no município de Vitória (DIEJA, PMV, 2007). Essas perspectivas teóricas também se destacaram nos debates ocorridos nos Ciclos de Diálogos Curriculares.

A pedagogia histórico-crítica é “[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, ao que se refere às suas bases, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky” (SAVIANI, 2005, p. 36). O referencial que fundamenta essas teorias nos fornece elementos para pensar o desenvolvimento do psiquismo humano e a aprendizagem articulados à realidade social e cultural, ou seja, o desenvolvimento e a aprendizagem como processos inter-relacionados, e ambos, mediatizados pela relação do ser humano com os outros e com a realidade que o cerca.

A afinidade da pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural está no fato desta também defender que

[...] a grande tarefa do ensino reside em transmitir para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só. Valora-se de forma altamente positiva a transmissão à criança dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários. As aprendizagens que a criança realiza sozinha não são, evidentemente, descartadas nessa concepção. Mas é preciso ficar claro que tais aprendizagens não produzem desenvolvimento, elas atuam apenas no âmbito daquilo que já se desenvolveu na criança (DUARTE, 1998, s.p).

Outro destaque que fazemos é em relação às teorias

pós-críticas, uma vez que os docentes reunidos no I Seminário e nos Ciclos de Diálogos Curriculares apontaram a necessidade de diálogo com as diferentes correntes atuais que são objeto de debate no campo da educação. As teorias pós-críticas são a crítica à tendência teórica dominante consolidada durante a Idade Moderna, mais precisamente entre os finais do século XVIII, século XIX e meados do século XX. A partir daí surgiu o que Santos (1989) vai chamar de paradigma emergente, pois, segundo o autor, é uma perspectiva que ainda está em construção na atualidade. Os traços desse paradigma são: todo conhecimento é autoconhecimento; todo conhecimento é social, é autobiográfico, é relativo, singular, local, é complexo, ou seja, todo conhecimento se constitui a partir de inter-relações e intercruzamentos que se estabelecem na vida cotidiana.

Silva (2001, p. 146) discute a importância tanto das teorias críticas quanto das pós-críticas para o campo do currículo. As primeiras tratam das formas de dominação reproduzidas pelo currículo na escola e as pós-críticas fornecem uma análise da “[...] dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade”, indo além das questões do campo da dominação econômica, social ou de classe.

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nós nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Considerando a importância desse referencial teórico, essas duas perspectivas são detalhadas a seguir por meio de alguns tópicos da história do campo do currículo.

4.1 Currículo: tópicos da história e tendências teóricas

“Deve-se considerar que a escola possibilite a vivência de experiências que favoreçam a apropriação do conhecimento e não a reprodução de informações. [...] o novo currículo deve garantir meios que provoquem o interesse do estudante a querer aprender o saber sistematizado e, nesse aspecto, o diferencial está na metodologia” (Fragmento das discussões na escola, EMEF EMSG, set. 2015).

Moreira e Silva (1995, p. 9) apresentam um histórico sobre as teorias no campo do currículo, apontando que a solidificação desse campo como uma área de conhecimento ocorreu no final do século XIX e início do século XX. Esse momento coincidiu com a complexificação do processo industrial, que passou a exigir “[...] processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo”.

personalidade “desejável” ao sistema produtivo (pedagogia tecnicista). Essas duas tendências “[...] juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular” dos anos de 1920 até 1970 (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 11), constituindo o que foi denominado de teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2001).



Figura 11- Trabalho em grupo na escola. Discussão da Parte I das Diretrizes Curriculares, 2016

Os autores mostram que as primeiras tendências do campo do currículo estão ligadas às categorias de controle e eficiência social. Elas se voltavam, de um lado, para a construção de um currículo que atendesse às necessidades dos estudantes (pedagogia nova) e, de outro, para um currículo científico que desenvolvesse aspectos de uma

Silva (2001) nos interroga sobre onde começa a crítica em relação a essa forma de conceber o currículo, mostrando-nos que a década de 1960 foi marcada por fatos que impulsionaram o movimento de reconceptualização curricular, que são: independência das colônias européias, protestos estudantis, movimentos políticos, sociais e culturais, Guerra do Vietnã, movimento da Contracultura, movimentos feministas, liberação sexual, luta contra Ditadura Militar no Brasil e vasta produção teórica que se opunha às teorias tradicionais.

Silva e Moreira (1995) apontam que um grupo de especialistas reunidos em uma Conferência na Universidade de Rochester, em 1973, desenvolveu uma crítica ao caráter instrumental, apolítico e ateuórico que fundamentava as teorias do currículo e trataram de reconceituar o campo, mostrando as relações entre natureza, cultura, política e sociedade. Surgiram, assim, as teorias críticas no campo do currículo.

Nesse movimento não havia um bloco monolítico de pensamento e diferentes correntes foram se consolidando. Interessa-nos aqui destacar quais são as principais premissas subjacentes às teorias críticas de forma indistinta (em relação às diferentes correntes), a saber: existem pressupostos sociais, políticos, econômicos e culturais embutidos no currículo; a escola reproduz as relações de desigualdade social, constituindo-se um aparelho ideológico do Estado, preocupando-se com a reprodução do *status quo*; a escola se preocupa com o que o currículo produz, que é a incorporação de hábitos e atitudes, ou seja, a reprodução da cultura dominante; o currículo não é neutro, objetivo, racional e apolítico; existe relação entre educação e sistema de produção; o currículo é uma política cultural, pois envolve construção de significados e valores culturais; a escola pode produzir potencialidades, resistência, emancipação e libertação; o ato de conhecer não é isolado, exige intercomunicação; há um currículo oculto que é produzido na escola; o currículo deve refletir as tradições culturais e epistemológicas de grupos subordinados; o currículo se expressa através da consolidação de códigos de reprodução cultural, e, currículo é relação de poder (SILVA, 2001).

Dessa forma, podemos dizer que as teorias críticas tencionam as relações entre currículo e ideologia, currículo e poder, currículo e política, currículo e sociedade (MOREIRA; SILVA, 1995).

“O currículo é um instrumento político e deve ser entendido como elemento de reflexão e análise sobre os fins e objetivos da escola. Neste sentido, é importante que a escola desenvolva seu currículo baseado na aquisição de conteúdos por meio de experiências significativas no sentido de emancipação do estudante como sujeito cidadão”

(Fóruns de discussões, Formação nas escolas, EMEF IMS, mar. 2015).

E como se originam as teorias pós-críticas? Quais as principais questões que se apresentam nessa perspectiva? Como afirmado anteriormente, essas teorias surgem a partir de diferentes movimentos de reivindicação do direito à diferença cultural e reconhecimento das diferenças. Silva (2001) destaca entre os elementos constitutivos destas

teorias que: a igualdade não é obtida através do acesso ao currículo hegemônico/dominante; o currículo corporifica e reproduz relações de gênero; as identidades são construídas através do currículo; questiona-se a estabilidade e a fixidez das identidades; é a partir da diferença que o currículo é constituído; o currículo deve ser marcado pela ideia de relatividade e singularidade; é impossível dissociar questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação.

Segundo o mesmo autor, nesta perspectiva, currículo é um campo de luta em torno da significação social; é um campo de produção de significados; é invenção, ou seja, uma construção social; deve ser compreendido a partir da análise das relações de poder; é resultado de um processo de criação e interpretação social.

Segundo Silva (2001), as teorias críticas nos mostraram as relações de poder presentes nas relações econômicas, sociais e políticas, enquanto as pós-críticas nos mostraram que o poder está em toda parte, que é multiforme. As críticas nos mostraram que currículo é poder e que o saber está necessariamente ligado ao poder. O “[...] conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder [...] o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais” (p.147). As teorias pós-críticas compreendem o currículo como uma questão de poder, mas um poder descentrado. “O poder não tem mais um único centro, como o Estado [...] ele está espalhado por toda a rede social”. A concepção de poder é assim ampliada para “[...] incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (p. 149).

4.2 Currículo como campo de produção de conhecimento, possibilidades, intersecções e experiências: possíveis diálogos entre as perspectivas teóricas contemporâneas

“Currículo é desafio e, para isso, precisamos atrelar os saberes construídos ao longo da história às questões sociais. Vale ressaltar que a maior preocupação com quem está comprometido com a educação é formar o cidadão crítico e consciente”

(Fórum de Discussões, Formação nas Escolas, EMEF PRNF, mar. 2015).

Destacamos a concepção de currículo na teoria histórico-crítica pela sua aproximação conceitual com a psicologia histórico-cultural, que teve prevalência nos debates ocorridos no I Seminário Diálogos Curriculares, grupos de trabalho em que a temática debatida referia-se ao Currículo. Nessa perspectiva teórica, afirmamos que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo. Uma das questões levantadas pelos participantes foi a necessidade de garantir meios que provoquem o interesse do estudante em querer aprender o saber sistematizado.

Saviani (1991) traz alguns elementos que podem contribuir para a reflexão. O autor aponta que o fato de a pedagogia histórico-crítica sustentar a ideia de que o currículo se organiza a partir do saber sistematizado pela humanidade pode aproximar essa perspectiva teórica da teoria tradicional, que assim também concebia o currículo.



Figura 12 - Roda de conversa dos estudantes da Eja

Entretanto, ele mesmo argumenta que o diferencial está na forma, na metodologia como o conhecimento é trabalhado. Não se trata de

simples reprodução dos conteúdos, mas da possibilidade de apropriação desse conhecimento, de forma contextualizada, pelo estudante, por meio da mediação do docente. E na definição dos conteúdos, deve-se delimitar o que é considerado clássico, no sentido do que permanece, do que resiste aos embates do tempo.

“Tenho 60 anos. Parei de estudar há 20 anos. Agora voltei para a escola e preciso muito da ajuda da professora”

(Estudante da Eja – 1º Segmento).

A psicologia histórico-cultural compartilha dessa conceitualização de currículo ao assegurar que a organização do processo de ensino por meio de conhecimentos científicos favorece o desenvolvimento psíquico, isto é, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos, que através desses conhecimentos passam a compreender a realidade objetiva da qual fazem parte. Essa perspectiva indica que essas funções são procedentes da relação entre o homem, o trabalho e a cultura que essa interação é mediada por instrumentos, signos e relações sociais, que vão sendo criados ao longo da história social da humanidade. Sendo assim, o acesso sistematizado ao conhecimento elaborado social e historicamente exerce grande influência no desenvolvimento humano. É a escola, através de práticas de mediação deve criar situações que possibilitem aos estudantes um conjunto de vivências que os conduzam à apropriação do conhecimento científico, como herança cultural pertencente ao gênero humano.

Percebemos, assim, uma grande afinidade entre a teoria histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, tanto em relação ao que é currículo, ou seja, um conjunto de conhecimentos solidamente construído pela humanidade, quanto em relação à função política da escola, de garantir a apropriação desses conhecimentos por meio de práticas de mediação estabelecidas a partir da relação entre os sujeitos que vivenciam os processos de ensino aprendizagem.

Todavia, como estamos conceituando conhecimento? E conhecimento escolar? E currículo? Quem os constrói? Como são produzidos? Qual a relação entre os mesmos? São diferenciados? Conhecimento é a produção sistematizada pela humanidade nos diferentes campos e instâncias, como as instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); o mundo do trabalho; os campos de desenvolvimento tecnológico; as atividades desportivas e corporais; o campo da cultura; o campo da saúde; as formas diversas de exercício da cidadania; os movimentos sociais, entre outros (CANDAU; MOREIRA, 2007).

Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos [...] Os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim, não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 22-23).

Conhecimento escolar pode ser entendido, então, como o recorte que a escola faz de todo o conhecimento produzido pela humanidade. A escola elege determinados conhecimentos em

detrimento de outros. Nesse sentido, Silva (2001) traduz currículo como uma relação de poder. A escola faz opção. Essa opção é intencional, é orientada pela teoria pedagógica assumida pelos profissionais de uma escola.

“Ninguém é diferente de ninguém. Podemos aprender juntos. Eu queria ter 16 anos, o idoso fala. E o jovem fala que queria ser mais velho. Na vida é assim: é preciso cair para levantar, é preciso do outro para se levantar”
(Estudante do 2º Segmento da EMEF ABL).

É no momento dessa seleção que o conhecimento pode perder todo o seu potencial e se tornar desinteressante ao estudante, porque “[...] a concepção de conhecimento escolar que propomos pode influir na seleção e na organização das experiências de aprendizagem a serem vividas por estudantes e docentes” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 23), ou seja, o conhecimento pode ganhar o caráter de algo pronto e acabado – um produto transmitido pelo docente e assimilado pelos estudantes e reproduzido em uma avaliação escrita. Assim feito, perde-se a dimensão da produção do conhecimento, comprometendo a sua relação com a vida. É apenas mais um conceito a ser decorado.

Logo, trabalhar o conhecimento de forma contextualizada pode proporcionar a percepção da produção do conhecimento como algo processual. Não é um produto fixo, determinado, mas é uma obra, que está em constante transformação. Compreender o conhecimento como produção humana e processual pode possibilitar o reconhecimento e a abertura para os múltiplos e plurais saberes que são produzidos no cotidiano da escola, na comunidade onde a escola está inserida, na relação entre os sujeitos nesses espaços. Isto pode significar o reconhecimento de saberes até então negligenciados e invisibilizados pela escola.

Esse é um dos aspectos do campo do currículo destacado de forma clara no Documento de implementação da EJA (DIEJA, PMV, 2007, p. 19-20) que aponta que na organização curricular



Figura 13 - Autonomia e solidariedade na escola - EMEF EMSG

[...] os conteúdos não se dão a priori. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os educadores que participam do Projeto. A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade.

Essa reflexão nos remete ao que foi proposto pelos participantes do I Seminário e dos grupos dos Ciclos de Diálogos Curriculares a respeito da necessidade do diálogo com outras perspectivas teóricas contemporâneas do campo do currículo. Nesse sentido, precisamos fazer o esforço de construir uma abordagem que, aliada à perspectiva histórico-cultural, considere o currículo também como algo constituído a partir da complexidade das redes constitutivas do cotidiano escolar, dos *saberes-fazer* tecidos no chão da escola.

A escola precisa ter como ponto de partida, para seu trabalho pedagógico, um documento curricular e esse documento precisa ser construído pelo coletivo que forma a rede municipal garantindo a unidade sem perder de vista as diferenças regionais, locais e culturais e as experiências dos/as profissionais. Esse é um princípio metodológico que também foi assegurado nesta dinâmica de atualização das diretrizes curriculares.

Para conseguir proporcionar o diálogo requerido, torna-se necessário viver os sentidos dos currículos praticados nas escolas a partir do documento das Diretrizes Curriculares, ou seja, quais são os usos que os sujeitos que estão na escola fazem do currículo oficial, prescrito? É necessário também explorar as experiências vivenciadas nos múltiplos contextos presentes dentro e fora da escola, num diálogo que potencialize as diferenças, os diferentes saberes conforme foi afirmado no grupo de trabalho durante o Seminário. Essas considerações levaram à discussão da necessidade de também conceber o currículo a partir do conceito de experiência. Segundo Larrosa (2002, p. 27),

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

De acordo com o autor, a experiência é diferente da informação. Podemos afirmar que depois de uma viagem, ou de uma palestra, ou de uma visita a um museu, passamos a saber coisas que antes não sabíamos ou a ter informação sobre determinado assunto, mas nada nos tocou, nada nos atravessou, nada produziu em nós um sentido diferenciado. Alguns concebem as informações que passamos a ter como conhecimento, supondo que este “[...] se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (p. 22). Mas, segundo o autor, a informação é a anti-experiência. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (p. 25).

Podemos dizer, desse modo, que Larossa (2002) traz a ideia de experiência como aquilo que por nós é apropriado, incorporado, vivenciado. A experiência é o que produz sentido de mudança em nossas vidas. Um exemplo pode ser a professora que ensina aos estudantes o que é evaporação e como se dá esse processo considerando o ciclo da água na natureza, utilizando livro didático, figuras e textos, ou reproduzindo no quadro o desenho muito conhecido: o lago, o sol, as nuvens e, entre as figuras, setas indicando que a água do lago no estado líquido sofre aquecimento através do sol, evapora, entra no estado gasoso, forma as nuvens, retoma o estado líquido em forma de chuva diante de temperaturas aquecidas, e retornam à terra. Podemos perguntar: todos os estudantes terão vivido a experiência em relação ao conceito de evaporação? Podemos afirmar que todos os estudantes passaram a ter conhecimento sobre evaporação e ciclo da água na natureza? Pode ser que ao serem perguntados em uma prova, reproduzam a exposição do docente e, provavelmente, depois dessa avaliação, esqueçam a informação transmitida.

Por outro lado, se tivéssemos trabalhado o mesmo conteúdo colocando um lenço molhado em um varal feito entre as janelas da sala, levando os estudantes a observarem, durante o período da aula, o que estava acontecendo e se, além disso, tivéssemos ido à cozinha, pedido que os estudantes colocassem a mão sobre a panela em que o alimento do dia estava sendo preparado no fogão e observassem a própria mão com gotículas de água e, ao final das duas vivências discutíssemos o que aconteceu, não estaríamos produzindo o conhecimento de outra forma? Não estaríamos talvez fazendo com que os estudantes tivessem a experiência em relação ao conceito de evaporação e ciclos da água na natureza? Não estaríamos produzindo sentidos e significados em relação a esse conteúdo de Ciências?

É o que Saviani (1991) chama de apropriação e Candau e Moreira (2007), de contextualização, ao invés de assimilação/reprodução. Trata-se de produzir, na escola, processos e práticas de mediação em que o estudante observe a relação do conteúdo estudado com fatos de sua vida cotidiana, ou seja, que um determinado sujeito chegue à formulação de um conceito a partir da

observação de fatos reais. Conhecimento não é uma abstração, mas como já foi afirmado, é uma produção humana. Conhecimento é experiência.

De acordo com Larossa (2002), o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos. O saber da experiência é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido que elas passa a ter na minha existência. A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece. Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não têm a mesma experiência.

Vislumbramos, assim, a possibilidade da relação entre a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e as teorias pós-críticas. Essa relação também pode ser observada tanto nas Diretrizes curriculares (2004) quanto na Proposta de implementação da modalidade EJA (2007). Trata-se de buscar consolidar a sala de aula, bem como outros espaços e tempos da escola ou mesmo da comunidade, como lugares de produção de conhecimento. Desse modo, consideramos a importância da escola como espaço de criação, pesquisa, inventividade e, principalmente, lugar de inter-relação, onde estudantes e docentes, mediatizados pela linguagem e pelas experiências de vida que trazem consigo, produzam conhecimento, traduzindo-se na perspectiva da aula como evento dialógico cujo aprofundamento é feito posteriormente.

Assim, de forma generalizada, podemos apontar que as teorias pós-críticas conceituam currículo como tudo que é produzido nas relações entre os sujeitos nas escolas. E o currículo só tem significação quando tem sentido para o sujeito que o pratica, daí a relação entre conhecimento e vida.

Silva (2001) nos afirma que, depois das teorias críticas e pós-críticas, é impossível pensar o currículo como algo estático, neutro, objetivo, a partir de conceitos exclusivamente técnicos ou racionais, ou apenas como grade curricular ou listas de conteúdo.

Na proposição do grupo que discutiu as concepções de currículo no I Seminário e nos Ciclos de Diálogos Curriculares, bem como nos outros momentos em que essa questão foi discutida, observamos que além de trabalhar o conhecimento a partir do conceito de experiência, havia o desejo de que o conhecimento fosse trabalhado numa perspectiva progressiva e longitudinal que permitisse pensar nos diferentes espaços e tempos de aprendizagem, nos sujeitos, nos conteúdos, nas metodologias de ensino e avaliação, integrando as etapas e modalidades do Ensino Fundamental. Nessa linha de pensamento, o Documento Orientador do Ciclo de Aprendizagem (DOCA, PMV, 2012, p 28) sintetiza de forma clara a concepção de currículo que deve orientar o trabalho das escolas:

Currículo é como organizamos os diferentes tempos/espaços de ensino/aprendizagem; como ensinamos e socializamos os diferentes conhecimentos acumulados ao longo da história do homem; como objetivamos a interlocução entre as diversas áreas do conhecimento, enfim, como concebemos a criança/infância no contexto das interações pedagógicas. O currículo é marcado por contextos culturais, sociais, históricos e políticos, sendo que cada criança tem seu modo de aprender, que deve ser respeitado pela escola. Nessa perspectiva, o currículo não se esgota num objeto estático: currículo é práxis, relação, experiência, sistematização de conhecimentos, dentre outros. Currículo é vida, é tudo o que se pensa sobre a escola e tudo que se concretiza em prática pedagógica.

E na proposta de implementação da EJA o currículo

Enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar: a) a perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos; b) incorporação de saberes sociais e de fenômenos educativos extraescolares; 'os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames' (BRASIL, 1996, ART. 38, § 2º); c) a experiência do aluno na construção do conhecimento; trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo; d) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; e) a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem; f) a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; g) a construção dinâmica e com participação (PIEJA, PMV, 2007, p. 20–21).

Tendo em vista dimensionar o currículo visando ao atendimento às especificidades dos estudantes da EJA, o Documento Orientador da Educação de Jovens e Adultos do município de Vitória (DOEJA, PMV, 2008, s/p) aponta que

A Educação de Jovens e Adultos, em sua dimensão de direito à formação continuada ao longo da vida e de concretização do direito à educação sem restrição etária, aponta para discussões curriculares que devem ser fundamentadas não somente pelas questões gerais que as orientam, mas, sobretudo, nas especificidades que caracterizam a formação da juventude e da adultez, e do papel da escolarização nessa formação. É importante lembrar que o conteúdo ganha uma dimensão mais ampliada, ou seja, são considerados conteúdo das diversas disciplinas (Português, Matemática, História...) articulados às dimensões (cultura, trabalho, gênero, etnia...). O currículo escolar vai além dos programas de conteúdos e vem sendo entendido como um conjunto de ações da escola, envolvendo todos os seus segmentos, sob a coordenação de sua equipe pedagógica, num processo constante de construção e reconstrução.

Dessa forma, podemos observar que os diferentes documentos produzidos no município, bem como a reflexão realizada pelos/as profissionais nos diferentes momentos de construção deste texto indicam a necessidade de conceber e praticar o currículo para além da ideia de uma listagem de conteúdo, mas como algo que seja experienciado pelos estudantes e docentes nos diferentes momentos e espaços de relação na escola.

4.3 Educação e sentidos da escola

“O verdadeiro sentido da escola é o de ampliar saberes, oportunizar e estimular a construção de conhecimentos, contribuir para a humanização e cidadania, criar perspectivas para um futuro promissor e uma sociedade melhor para todos. Ainda estamos longe disso, mas há que se resgatar o valor da escola”

(Fórum de Discussões, Formação nas Escolas, EMEF OEJ, mar. 2015).

Ao discutirmos educação e sentidos da escola, necessariamente, somos conduzidos a algumas indagações: para que serve a escola? Qual o papel de cada sujeito que integra a comunidade escolar? O que o estudante espera da escola? O que a escola espera do estudante? Qual a função social da escola no contexto histórico atual?

Essas foram algumas das questões que motivaram o debate sobre a temática durante a elaboração deste documento, as quais demandaram a escuta de todos — estudantes, familiares e profissionais — tendo em vista que os sentidos da escola passam por vários campos e concepções. Nessa direção, podemos indagar: o que a escola representa para as famílias, para os estudantes, para o sistema de ensino? Quais os sentidos da escola? Qual a função social e política da escola e da educação no atual contexto? Quais os desafios que o atual contexto histórico, político, econômico e social nos impõem?

Não podemos discutir sobre a educação, os sentidos da escola ou a função social da escola sem estabelecer uma relação com o contexto social, histórico e econômico. Se considerarmos o caso brasileiro, podemos dizer que, a partir do início da década de 1990, temos vivido um período marcado por muitas transformações que se consolidaram a partir do ideário neoliberal. No Brasil, a ausência do poder público tem significado a não priorização da proteção integral da população, o que tem se configurado como fator de aumento da exclusão social, da miséria e da violência.

Assim, por um lado houve a minimização do Estado e a conseqüente redução de políticas sociais e, por outro, ocorreram transformações no campo econômico, entre as quais: a reestruturação produtiva; a mudança no perfil do trabalhador e as

exigências constantes de qualificação profissional; o fim de grandes corporações responsáveis desde a extração da matéria prima até o produto final; a flexibilização da produção e das relações de trabalho, entre outras.

“Eu não tenho vergonha de ter 18 anos e estar na 5ª série. Sou novo, tenho uma história sofrida e tenho uma filha por quem eu vivo e a quem quero dar uma vida sem dificuldade financeira. Preciso de um bom emprego e só isso a Educação pode me oferecer”

(Estudante no I Ciclo de Diálogos Curriculares EJA, EMEF FLA).

As transformações políticas ocorridas nos últimos anos em consonância com as transformações econômicas culminaram em uma lógica em que predomina o princípio do mercado em detrimento dos princípios do Estado e da Comunidade (SANTOS, 1996). É a chamada “globalização econômica” ou a nova ordem que se estabeleceu em escala mundial.

Essas transformações têm instituído novas práticas e formas de relações sociais que se ajustam ao modelo político e econômico atual. Um novo jeito de ser, de estar e de se relacionar na sociedade é garantido por meio da mudança dos sentidos, dos significados e dos discursos, o que se constitui fundamento do projeto neoliberal, porque nenhum processo de obtenção de hegemonia política pode dispensar uma transformação radical dos significados, das categorias, dos conceitos, dos discursos por meio dos quais a “realidade” adquire sentido e pode ser nomeada (SILVA, 1996). Instalou-se entre nós a cultura do individualismo, banalização da vida, a supervalorização do capital e da mercadoria, a fragmentação dos serviços e dos indivíduos, a naturalização e normalização da exclusão, perda da sensibilidade e dos valores sociais, entre outros.

E qual seria a relação desse contexto com os sentidos da escola? Com a função da escola? Com o sentido da educação na vida de nossos estudantes? A relação está no fato de a escola ter sido destituída de interesses para grande parte dos estudantes, pois podemos fazer essas perguntas de outra forma, como: que implicação terá a escola na vida dos estudantes? O que significa concluir o Ensino Fundamental diante desse contexto? Qual o valor do conhecimento para nossos estudantes hoje? A escola até a década de 1980 tinha uma função social que era possibilitar a mobilidade social ou o ingresso no mercado de trabalho. E hoje?



Figura 14 – Relato: Arte e Progressão das Aprendizagens no Ensino Fundamental: influências da Linguagem Cinematográfica – Genildo Ronchi e Thiago - EMEF TAN

Mediante o exposto, precisamos ressignificar os sentidos da escola na vida dos nossos estudantes, já que a falta de sentido da escola na vida deles pode ser uma das causas para a indisciplina, o desinteresse em aprender e a não valorização do espaço escolar como lugar de produção do conhecimento, a desvalorização dos docentes e do trabalho que realizam, bem como da violência no espaço escolar. A reflexão que fizemos anteriormente no texto sobre vivenciar o conhecimento a partir do conceito de experiência pode contribuir para o resgate da função social da escola, o reencantamento da escola e da educação de uma forma geral.

Assim, queremos dizer que os estudantes precisam compreender que o conhecimento tem sentido, tem relação com suas vidas e pode contribuir para sua humanização, sua emancipação, e

possibilitar-lhes outros horizontes e perspectivas de vida. Vivenciamos uma experiência desse tipo, durante o Seminário, quando o estudante da sala de progressão da EMEF Tancredo de Almeida Neves nos mostrou que redescobriu o sentido da escola e viu nessa instituição uma possibilidade de transformação social e de sua própria vida. É a escola e seus profissionais como um modelo, como um caminho, como uma possibilidade, ao invés do crime e da violência. Nessa mesma perspectiva, os profissionais de uma escola municipal de Ensino Fundamental nos afirmaram:

O verdadeiro sentido da escola é o de ampliar os saberes, oportunizar e estimular a construção de conhecimento, contribuir para a humanização e cidadania, criar perspectivas para um futuro promissor e uma sociedade melhor para todos. (PROFESSORA, EMEF TAN).

Outra forma de contribuir para a ressignificação dos sentidos da escola é fazer com que essa instituição se constitua como lugar de encontro, interação, socialização, partilha e construção do conhecimento, pois é isso que potencializa o desenvolvimento humano e é a escola um espaço de humanização, um espaço onde as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos podem consolidar sua natureza social, afetiva, histórica e cultural. Desse modo, quando falamos da escola, é de nossa própria história que falamos, uma vez que também nos constituímos nesse lugar, seja como profissionais da educação, seja como estudantes.

De acordo com os profissionais de uma escola de EJA, são múltiplos os sentidos da escola para os estudantes dessa modalidade, uma vez que esses sentidos têm relação com as concepções que trazem consigo e com a melhoria de suas vidas. Os profissionais relatam que

Esses jovens, adultos, idosos, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida, de viver um presente melhor. Retomam também por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Para muitos o certificado de conclusão do Ensino Fundamental é condição para permanecerem no emprego (PROFESSORA, EMEF TAN).

Os profissionais de outra escola apontam que os estudantes também fazem relação da educação com a ampliação da visão de mundo e formação para cidadania, mostrando que

Os jovens e adultos buscam a escola não somente para concluir seus estudos, ou resgatar um tempo de escolarização. A escola é um lugar onde buscam conhecimentos e saberes que ampliam sua visão de cidadãos e de mundo, como também uma formação mais apropriada que os ajude a responder as questões que enfrentam na vida cotidiana. Além disso, consideram a escola como um espaço de lazer, de vivenciar novas experiências, de encontros com outras pessoas (SÍNTESE DO RELATÓRIO DAS FORMAÇÕES NAS ESCOLAS).

Ao discutir a questão da educação como um “[...] direito humano, direito que se afirma independente do limite de idade e expressa a ideia de que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagem”, o DIEJA (PMV, 2007, p. 5) discute formas de ressignificar os sentidos da escola, mostrando que há na EJA:

[...] uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, traz memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar [...]. E EJA se apresenta, então como um momento de humanização do sujeito, como um espaço de estimulação da autonomia, como tempo de aprendizagem, como movimento de vida, como possibilidade de concretização de um direito.

Assim, precisamos sistematizar parte dos sentidos de escola para o Município de Vitória, considerando a necessidade de uma orientação comum como garantia do direito à educação a todos os estudantes, tendo em vista uma fundamentação curricular que pautas as questões sociais, políticas e econômicas, pois currículo tem relação com a formação para a vivência da cidadania. Desse modo, precisamos cuidar para que a formação cidadã não seja um objetivo secundário, mas esteja integrada ao processo de apropriação dos conhecimentos. Ensinamos os conteúdos, e a cidadania, onde aparece? Ela está assegurada no currículo ou é espontânea, ocasional? Existe tempo para formação da cidadania ou essa formação está vinculada às experiências curriculares vivenciadas com os estudantes? O pensamento crítico é desenvolvido no contexto das experiências pedagógicas? Como? Por quem? Quando?

Desenvolver o pensamento crítico, a cidadania é finalidade da educação formal. Isso deve ocorrer em todas as aulas em todos os espaços e tempos e não deve ser um projeto pessoal, de cada um, de cada escola, mas da educação desenvolvida nas escolas municipais de Vitória. Precisamos pensar a escola como provedora de uma educação formal significativa, assegurando experiências que contribuam para a produção de conhecimentos, considerando as diferenças, os contextos, as culturas, os saberes de todos os sujeitos. Isso quer dizer que precisamos conceber a educação como práxis social.

A perspectiva histórico-cultural também concebe a educação como práxis social e política e as escolas como espaços de trocas culturais e de apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva teórica, bem como na teoria histórico-crítica,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

A escola é espaço tempo de trabalho com o conhecimento culturalmente produzido e sistematizado pela humanidade e o profissional da educação, que por meio da docência desenvolve um trabalho de autoria criativa, é responsável pela garantia da apropriação desse conhecimento pelos estudantes, visando à emancipação e transformação social, o que remete ao reconhecimento da diversidade cultural. Sendo assim, os participantes da construção deste texto apontaram que a educação é uma prática social que tem por finalidade, além da garantia de uma formação humana, ética e política, a apropriação dos conhecimentos necessários à convivência social, à compreensão da realidade, ao exercício da cidadania que se efetiva com o direito à aprendizagem.

4.4 Sujeitos da aprendizagem, desenvolvimento humano e práticas de mediação

“O estudante é estimulado a desenvolver a consciência crítica e participativa que lhe propicie as ferramentas para atuar de forma efetiva nos processos e contextos de sua vivência”

(Fórum de Discussões, Formação nas Escolas, EJA, EMEF JKO, mar. 2015).

Os conceitos de infância e adolescência, juventude e adultez são fundamentais na produção escrita do documento das diretrizes curriculares, tendo em vista que existe relação destes com os conceitos de desenvolvimento humano e práticas de mediação na escola. No que tange a esse aspecto, observamos ainda a dicotomização do brincar e do aprender, da infância e da adolescência. Nesse sentido, é necessário discutir as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre anos iniciais e anos finais, visando à organização da escola e dos ambientes de aprendizagem para a efetiva vivência da infância e da adolescência.



Figura 15 - Coral com as crianças da EMEF JKO

As reflexões delineadas sobre a temática coadunam com a ideia de sujeito presente no documento das Diretrizes curriculares de 2004. Um sujeito que produz as suas condições de existência nas suas relações com os outros homens e mulheres e que, ao transformar a natureza, apropria-se dela, transformando-se também. Sabemos que o indivíduo intervém e recebe influências de tudo que o circunda, mas nesse processo ele se autoconstrói por meio de suas atividades sociais e culturais. O sujeito é, a um só tempo, compreendido como um ser biológico, cultural e social que participa de um processo histórico.

A concepção de sujeito explicitada também prevalece no Documento Orientador do Ciclo de Alfabetização (2012, p. 21), ao apontar que:

A criança é sujeito social, histórico e produtor na/ da cultura, agindo e interagindo por meio das diferentes linguagens (escrita, oral, plástica, corporal, cênica, cinematográfica, musical etc.) Nessa mesma perspectiva, há que se conceber também a ideia de linguagem enquanto produção de sentidos, especialmente para aquelas crianças que não fazem uso de linguagem oral e/ou que utilizam outras formas de comunicação.

O conceito de criança contido no documento nos faz pensar nos estudantes como sujeitos históricos, culturais, trazendo implicações diretas à prática pedagógica, uma vez que essa concepção está interligada ao conceito de desenvolvimento psíquico que, por sua vez contém princípios que precisam ser considerados nessa prática, que são: as atividades realizadas pelos estudantes, suas relações com o entorno e a mediação do docente. Assim, as atividades que os estudantes realizam, as suas condições de vida e de educação e a ação do mediador são os elementos ativos e essenciais da sua formação psíquica (SOUZA, 2007, p. 54). A experiência, o conhecimento e a cultura humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade são fatores de humanização.

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV 1978, *apud* MELLO, 2007, p. 88).

Isso quer dizer que a constituição do ser humano não é algo dado, inato ou imutável. Ele vai se constituindo como sujeito em contato com as pessoas, com a cultura, com a linguagem, com o conhecimento e, nesse processo, transforma-se e é transformado. É a escola o lugar privilegiado para essas trocas. Os estudantes vão se constituindo como humanos na relação que estabelecem com os outros, com o mundo, com os objetos que os circundam. Não é uma relação passiva, os sujeitos se interinfluenciam, produzem formas de estar no mundo, de se relacionar com o mundo, ou seja, produzem cultura, modificam sua realidade, produzem formas de intervenção em seu espaço físico e social. A teoria histórico-cultural reforça essa ideia ao enfatizar que:

[...] o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas, ou, ainda, o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, ocorre no processo da vida social da criança, por meio da atividade infantil, tendo em vista as condições de vida em situações de educação e comunicação. Em outras palavras, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas (SOUZA, 2007, p. 52).

O desenvolvimento humano se efetiva por meio das relações sociais em diferentes situações, especialmente através da educação. Nesse sentido, a relação pedagógica deve ser, como já afirmava Paulo Freire, uma relação democrática, horizontal, dialógica e de respeito, pois ambos se constituem sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Assumir a ideia de que o estudante é sujeito histórico e produtor de cultura significa assumir a relevância de sua contribuição neste processo, e que o docente não é o único detentor do conhecimento. Dessa forma, consideramos que a prática pedagógica se consolida a partir de uma relação de igualdade e ao mesmo tempo de respeito às diferenças que constituem esses sujeitos, reconhecendo que o docente é o responsável por proporcionar as práticas de mediação necessárias à garantia da aprendizagem.

Pensar o processo de humanização como processo de educação vira pelo avesso a relação entre desenvolvimento e aprendizagem que aprendemos a pensar com as teorias naturalistas. Na perspectiva

histórico-cultural, a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária—ainda que não suficiente—para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas [...]. Isso envolve a formação dos professores e professoras [...] como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscam compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências [na escola] que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças [e adolescentes]: uma educação e um ensino desenvolventes (DAVIDOV, 1988). Nessa perspectiva, é necessário perguntar como [os estudantes] aprendem, como acontece o processo de humanização, que papéis têm o adulto professor ou professora e [os estudantes] no processo de conhecimento. Ganham nova dimensão os conceitos [...] infância, [adolescência e adultez] e de escola (MELLO, 2007, p. 88-89).

Mello (1999, *apud* SOUZA, 2007, p. 71) nos mostra que

[...] essas proposições contribuem para (re) considerarmos a relevância do papel do educador no processo educativo. Com base no Enfoque Histórico-Cultural, o educador (professor, pai, mãe, dentre outros) é aquele capaz de criar motivos que revelem atividades com sentido à criança [e adolescente]. O educador, assim, é o mediador na relação da criança com o mundo da cultura. É detentor de conhecimentos específicos para reconhecer, dentro do processo a apropriação de conhecimentos pela criança [e adolescente, adulto e idoso], a atividade que seja capaz de envolver o uso e o domínio de determinado saber. Nessa direção, a intencionalidade educativa personifica-se na figura do educador.

O papel da educação escolar no desenvolvimento da criança e do adolescente é a socialização do saber sistematizado. Esse papel consiste na mediação entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas, ou seja, para os estudantes passarem do saber que já possuem adquiridos em diversos espaços e situações — denominados de conceitos espontâneos (VIGOTSKY, 1991) — para um conhecimento elaborado ou científico é necessária a intervenção de um adulto, aqui no caso, o docente, que tem a função de criar e possibilitar meios e condições para que ocorra

essa passagem, bem como a aprendizagem, e por consequência, desenvolvimento humano.

Surge aí outro aspecto fundamental que é o conceito de mediação, que se faz necessária no processo de ensino aprendizagem. O/a docente é o responsável por criar situações e práticas de mediação para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem entre os estudantes. A mediação é concebida como o conjunto de situações, possibilidades e recursos que são criados pelo/a docente e disponibilizados aos estudantes como forma de garantia do direito de aprendizagem. O/a docente mediador/a é aquele que percebe e compreende os processos internos vivenciados pelos estudantes e lhes possibilita meios para se apropriarem de novos aprendizados, que cria situações e problemas que os levem a superar estágios de desenvolvimento e concepções acerca da realidade à sua volta, bem como dos conceitos já construídos e a elaborar outros.

Essas práticas de mediação são constituídas a partir da linguagem, que tem uma relação direta com o desenvolvimento dos estudantes. Linguagem é outro conceito fundante na perspectiva histórico-cultural. A proposta de trabalho com alfabetização contida no Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem (2012) é a tradução das concepções acerca do trabalho com a linguagem nesta perspectiva, ressaltando que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e este, por sua vez, possibilita a aprendizagem. Significa dizer que o estudante se desenvolve aprendendo e aprende desenvolvendo-se.

Defende ainda que pensamento e linguagem não são processos dicotômicos, mas como processos em estreita articulação. Porém, esses processos não podem ser entendidos como mera abstração, deslocados da realidade, mas processos com significação social e portadores de sentidos. Assim, a alfabetização tem uma função social e cultural que não se reduz apenas à aquisição da leitura e da escrita, mas é a possibilidade do estudante ter acesso às diferentes linguagens no sentido de ampliar o seu universo cultural, apropriando-se do sentido da leitura e da escrita para sua vida, fazendo uso consciente desse mecanismo de interlocução, ou seja, de interação com os outros através da linguagem.

O mesmo pode ser observado no tocante à defesa da necessidade do brincar, que é uma realidade cotidiana das crianças e também dos adolescentes. É uma prática sociocultural que possibilita a transposição de dados da realidade ao mundo da fantasia, dos símbolos, estabelecendo novas interações com os objetos, com as pessoas e com seu próprio corpo. O brincar expressa, portanto, um diálogo com o mundo, a forma como a criança representa e recria a realidade à sua maneira a partir de suas vivências e experiências. Borba (2007) discute que Vygotsky (1987) é um dos defensores de que o brincar é um importante processo psicológico, uma atividade humana criadora, fonte de desenvolvimento e aprendizagem, no qual a “[...] fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação” (p. 37).

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular o passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos. [...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças e [adolescentes] de conhecimentos e habilidade no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade (BORBA, 2007, p. 39).

O jogo e a brincadeira potencializam a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, ao brincar, “[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário [...] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1994, p. 117). Na brincadeira, a criança é instigada, provocada a enfrentar realidades e desafios, a assumir personagens, a agir como se fosse verdadeiramente esse personagem, ou então a resolver problemas e situações. Ao brincar, a criança também expressa sentimentos, percepções, valores, concepções de mundo, bem como os reelabora, recria e os transforma. Daí, podemos afirmar que o brincar é um complexo processo que envolve habilidades e conhecimentos. A brincadeira pode também aproximar a criança do adulto e vice-versa. Vygotsky (1991, p. 156) nos mostra que:

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento a relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 156).

Ao ressaltar o valor do brincar é preciso ter claro que estamos falando da brincadeira livre, espontânea, sem objetivos e resultados pré-determinados. Não se trata de deixar a criança ou adolescente brincar de forma livre todo o tempo, mas de a escola possibilitar tempos e espaços para que vivenciem a brincadeira de forma livre. Existem formas lúdicas para trabalhar determinados conteúdos, como jogos de memória, operações matemáticas, alfabeto móvel, dominó de letras, músicas e outros. Trata-se, nesse caso, de recursos didáticos, é o uso da ludicidade na prática pedagógica. As atividades lúdicas se diferem da brincadeira espontânea e livre.

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas, e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício [...] se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer. E, com certeza, descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes! (BORBA, 2007, p. 43).

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos impõe à escola que as questões relacionadas ao brincar passem a ser uma discussão imprescindível e que deverá ser feita por todos os profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, porque há que se superar a ideia de que na Educação Infantil é momento de brincadeira e no Ensino Fundamental de aprendizagem, como se o brincar fosse desprovido de seriedade e entendido apenas como um passatempo inócuo das crianças.

Todavia, essa mudança só será possível quando o adulto reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos brincantes e se apropriar de suas culturas como forma de compreender melhor as diferentes vozes da infância e adolescência que atravessam o cotidiano da escola.

Diante do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, exige-se antes de tudo uma (re)significação da concepção de infância e de adolescência. Esse esforço de criar novas bases de compreensão sobre esses dois períodos não pode estar desatrelado do modo como agimos e interagimos com as crianças e adolescentes no contexto da escola, ou seja, o trabalho pedagógico deve fortalecer a experiência das crianças e adolescentes como sujeitos históricos e produtores de cultura nos diferentes tempos e espaços da instituição.

A concepção do estudante como um sujeito histórico e cultural torna-se proeminente quando nos remetemos aos estudantes da EJA pois, como uma modalidade da educação básica, expressa um modus, ou seja, uma forma específica e diferenciada, no que diz respeito à condução da prática pedagógica, às relações docente e discente, bem como à concepção de sujeito da aprendizagem. Por quê? São estudantes que trazem uma longa trajetória, histórias e experiências de vida. No Documento de Implementação da Eja, encontramos a definição dos sujeitos dessa modalidade citada por uma das escolas da rede

Homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, que sofreram privações em determinado momento de suas vidas no que diz respeito ao acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais. Esta privação pode de certa forma comprometer uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. Invariavelmente, migram das zonas rurais, vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, e em geral, trabalham em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais (DIEJA, PMV, 2007, p. 3-4).



Figura 16 - Estudantes da turma de progressão de aprendizagem – Aprender Mais - EMEF PAN

A educação tem, pois, para esses estudantes, o sentido preponderante de resgatar direitos não só no campo educacional, mas cultural, social e também econômico, o que nos faz refletir sobre a necessidade de um aprofundamento da questão da formação profissional na EJA, tendo em vista que essa é uma dimensão fundamental para os estudantes que devem ser considerados como

Municípios que demandam atendimento de escolarização nos turnos matutino e vespertino; são pessoas em situação de rua, catadoras de material reciclado, jovens de casas lares, casas de acolhimento e casas de semiliberdade [...] pessoas com deficiências, homossexuais, lésbicas, transexuais; sujeitos marginalizados [...]. São sujeitos de direitos, trabalhadores/as que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os/as tornam diferentes do Ensino Fundamental regular (DIEJA, PMV, 2007, p. 4).

Nossa responsabilidade em relação aos estudantes da EJA amplia-se, pois

[...] são sujeitos, ainda excluídos do sistema municipal de ensino. Em geral, apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PMV/SEME, 2007, p. 4).

Outra questão fundamental a ser aprofundada, por ter uma relação direta com o currículo a ser praticado pelas instituições e os sentidos da escola, é o processo de juvenilização que vem acontecendo na EJA. Aumenta, a cada dia, o número de adolescentes que após uma trajetória de reprovações no Ensino Fundamental buscam esta modalidade de forma voluntária ou são remanejados pela própria escola. Outro dado, o fenômeno ocorrido a partir dos anos de 1990, é a intensificação da busca da EJA, pelos estudantes público da Educação Especial, o que acaba por diversificar ainda mais o grupo de sujeitos que frequentam a modalidade. Trata-se, pois, de efetivar um direito que foi negado em um momento da vida desses sujeitos. Nesse sentido,

Devemos estar atentos em nossa práxis pedagógica para os seguintes apontamentos: os estudantes da EJA não podem ser tratados como seres com menor capacidade de aprendizagem, pois eles, na maioria das vezes, apenas não tiveram a oportunidade, o que significa o direito negado de permanecer na escola quando crianças ou adolescentes por diversos motivos; as turmas de EJA não podem ser encaradas como educação de “segunda linha” e menos importantes, de menor qualidade. Todas/os as/os educandos da EJA, assim, como os demais, têm direito de prosseguir seus estudos; as/os profissionais que atuam na EJA precisam identificar-se e comprometer-se com o trabalho, pois as/os educandas/os que frequentam as aulas de EJA buscam e merecem respeito.

Reconhecendo, então, que nossos estudantes são sujeitos de direito, sujeitos históricos e sociais, produtores de cultura; que a escola, entre outros o que tem como sentido, a produção e a apropriação do conhecimento; que a educação é um fenômeno que acontece em diferentes espaços; que a professora é uma das principais mediadoras do processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, precisamos discutir sobre nossa compreensão de aula, que é o elemento fundante das relações entre professoras e estudantes.

4.5 Aula como evento dialógico

“Quem trabalha com o diálogo, busca proximidade com o estudante, comunidade e seu mundo [...] torna-se um profissional que vai além do contexto escolar, das notas e trabalhos escolares”

(Fórum de Discussões, Formação nas Escolas, mar. 2015).

Nos diferentes momentos de elaboração deste documento, foi pontuada a necessidade de superarmos a concepção de aula como um ritual em que a tradição cultural é transmitida por aquele que sabe (docente) a quem precisa aprender (estudantes), isto é, aula concebida a partir de uma tradição monológica: o/a docente tem a autoridade de produzir o discurso, cabendo aos estudantes ouvir. Geraldi (2010, p. 81) aponta que, nesse sentido, a aula é “[...] entendida como ritual e, por isso, com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos”.

Essa metodologia e forma de relação entre o estudante e o docente têm algumas consequências, como o conhecimento, que é dado como algo pronto, acabado, imutável, algo que apenas é transmitido. E, principalmente, na forma de perceber o outro, de um lado temos o docente, como ser completo, definido, acabado e de outro, o estudante, ser amorfo, tábula rasa. Nas duas situações, ambos perdem a humanidade. Por quê? O que nos caracteriza como humanos é justamente a consciência da nossa incompletude, do inacabamento, o que nos faz ir ao encontro do outro, permitindo o diálogo. Isso é o que permite a interação, a busca, e um processo de aprendizagem que é contínuo, que se estabelece sempre na relação com o outro. Nesse movimento,

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu) [...]. Não se trata do que ocorre dentro, mas, na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. É o grau supremo da sociabilidade (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Como podemos observar, para Bakhtin, nós só tomamos consciência de nós mesmos na relação com o outro

[...] eu só posso imaginar-me, por inteiro, sob o olhar do outro; pelo princípio dialógico [...] a minha palavra está inexoravelmente contaminada pelo olhar de fora, do outro, que lhe dá sentido e acabamento [...] no universo bakhtiniano nenhuma voz, jamais fala sozinha. E não fala sozinha não porque estamos, vamos dizer, mecanicamente influenciados pelos outros – eles lá, nós aqui, instâncias isoladas e isoláveis – mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla [...] (TEZZA, 2005, p. 211, *apud* CAMPOS; SOUZA; STIEG, 2011, p. 41).

E quais as relações dessas questões com a aula? Caso não tenhamos consciência das inter-relações necessárias entre estudante e docente como sujeitos que se complementam e se interinfluenciam, corremos o risco de produzir um modelo de aula como um rito sem sentido e artificial. Momento em que não se produzem encontros, não se permite interação, não se estabelece a interlocução, que é a interação entre duas pessoas ou mais através da palavra. A aula como evento dialógico supõe a interação verbal entre sujeitos, pressupondo o diálogo entre as professoras e estudantes, na busca da produção do conhecimento.

Foi apontado pelos participantes do seminário que devemos considerar que a aula é vida e, portanto, é um espaço de tensões que são constituídas na relação entre ensino aprendizagem; é um discurso a ser produzido e vivenciado a partir de uma abordagem que articula os conhecimentos das diversas áreas de conhecimento. É uma prática intencional que visa ao alcance dos objetivos planejados; a aula como discurso, evento dialógico, é permeada pela linguagem, pois “[...] os humanos são seres de linguagem

cuja natureza é expressa pela fala, pela palavra e essa por sua vez é social e não individual”. A linguagem é assim, “[...] uma atividade social e se contrapõe à ideia de sistema, de estrutura ou de produto individual” (CAMPOS, SOUZA e STIEG, 2011, p. 39). Logo, a aula como um acontecimento pressupõe o diálogo. Nesse sentido, toma-se por base a concepção de linguagem como interação verbal.

Em Bakhtin, o diálogo é a unidade fundamental da língua, é a interação de pelo menos dois enunciados, que são atos de fala. A alternância dos sujeitos do discurso é uma das características do diálogo, que supõe: enunciar/falar, ouvir, responder, discordar, concordar, reiterar, entre outros. No diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, enfim todo o corpo e todos os atos. O diálogo exige também uma escuta atenta. E o dialogismo é o exercício do diálogo, é o princípio constitutivo da linguagem (BAKHTIN, 1992) e da condição do sentido no discurso que não é individual pelo fato de que se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que por sua vez são seres sociais que se constituem no diálogo.

O referido autor, ao longo de seu trabalho, desenvolve a ideia de que o discurso não é uma enunciação monológica - não é ato puramente individual. Bakhtin aponta que as enunciações são tecidas em um contexto social imediato, ou seja, sempre serão determinadas pelas “[...] condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN, 2004, p. 112, *apud* CAMPOS, SOUZA e STIEG, 2011, p. 39). Assim, a aula como evento, como acontecimento, como situação social concreta que envolve muitos interlocutores pode se constituir o espaço privilegiado de dialogismo.

Na aula como acontecimento, há uma inversão das relações que são estabelecidas, pois o diálogo proporciona a experiência da produção do conhecimento, que passa a ser vivenciado pelos sujeitos que tencionam, questionam, produzem arguições em direção aos conhecimentos que são postos. Nessa perspectiva, o conhecimento que está sendo trabalhado como herança cultural pode fornecer respostas para os questionamentos que emergem da interação entre os sujeitos. Por isso,

a relação entre conhecimento e vida – conhecimento como experiência - defendida anteriormente neste texto. O conhecimento apropriado em sala de aula ganha sentido e significado para o estudante e a aula se torna um evento dialógico, momento de interlocução, isto é, de interação entre sujeitos por meio da linguagem.

Os profissionais ainda discutiram algumas questões sobre a aula, como: o espaço da aula é só a sala de aula? Aula só acontece nesse espaço? Houve a defesa de que a aula pode acontecer em diferentes espaços tempos. Vale lembrar que não é o espaço que determina se a interlocução é dialógica, mas sim o fato de estudantes e docentes viverem o conhecimento a partir do conceito de experiência. O estabelecimento da dialogia pressupõe a necessidade de pensar as metodologias, recursos, espaços e seus usos, bem como revisitar os tempos das aulas e as possibilidades de articulação entre os componentes curriculares. Reiteramos, assim, que aula dialogada é metodologia, é a maneira que a professora conduz os trabalhos, buscando interação com os estudantes, enquanto a aula como dialogismo é um princípio a ser concebido e vivenciado.

Aula como dialogismo nos impõe pensar que a prática pedagógica e o sentido da escola se concretizam a partir do outro, sendo assim, cabe-nos perguntar: quem é esse outro que frequenta a escola? Conhecemos seu nome, seu rosto, sua vida, sua história? Potencializamos suas experiências e seus saberes no processo de produção dos conhecimentos? Reafirmamos, assim, que a relação dialógica pressupõe o outro. Segundo Geraldi (2005, p. 17),

Nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sócio-históricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores, condicionados pelo caráter destes encontros, que não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeição e criação concomitantes, por que a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes.

Alteridade é o reconhecimento do outro como legitimamente outro, diferente de mim. Alguém constituído com histórias, culturas, posicionamentos, princípios e valores. Esse reconhecimento do outro é o que nos move a ouvi-lo. Sem o reconhecimento do outro como alguém diferente de mim, não há diálogo. A aula como evento dialógico pressupõe, antes de qualquer coisa, o reconhecimento do estudante como outro, como sujeito interlocutivo - capaz de interação pela linguagem. Para Bakhtin (2003), a interação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor), é constituída por meio dos signos linguísticos. As palavras funcionam como elos entre os sujeitos interlocutores e surgem carregadas de valores constituídos social e culturalmente.

Pensar a aula como evento dialógico nos impõe o grande desafio de pensar que o trabalho por meio da linguagem não é uma atribuição apenas da professora responsável por trabalhar o componente curricular Língua Portuguesa. O trabalho com a linguagem, em uma dimensão discursiva, deve ser compromisso de todos. A produção da linguagem, seja na forma oral ou escrita, é uma atividade implícita em todas as áreas de conhecimento, sendo materializada por meio do texto, que passa a ser visto como elemento articulador.

Segundo Brait (2016, p. 16, grifos da autora), o texto é concebido “[...] como uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros [...]”. Assim, a aula como evento dialógico pressupõe também uma concepção diferenciada de texto. Não se trata de escrever por escrever, de falar por falar, mas de imprimir sentido e significação naquilo que se escreve.

Nesse contexto, é relevante trazermos o conceito de autoria. Para Faraco (2005, p. 39), o autor é quem dá forma ao conteúdo. Logo, “[...] ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de uma certa posição axiológica recorta-os e reorganiza-os esteticamente”. O estudante, nessa concepção, passa a ser concebido como sujeito autor de seus próprios

textos, que fala a partir de sua posição no mundo e dos contextos de produção do enunciado. Aula, nessa perspectiva, pressupõe o olhar cuidadoso com as particularidades dos sujeitos, suas subjetividades, suas vivências, histórias, emoções. A esse respeito, profissionais de uma escola apontam que a aula pode produzir no estudante atitudes responsivas em relação ao que é vivenciado na sala de aula, pois passa a sentir-se como membro, como parte principal do processo de ensino aprendizagem, e não um mero coadjuvante.

Dentro dessa perspectiva, a sala de aula passa a ser entendida como lugar de interação e de construção de conhecimento. Portanto, não seria mais vista, apenas, como o lugar onde os alunos se reúnem para receber informações, mas onde as experiências, as vivências e os novos conhecimentos se confrontariam. Sobre isso, Geraldi (1997, p.21) afirma: “[...] desloca-se a noção de processo de ensino como transmissão, concebendo-se a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre os sujeitos, [...]” (RODRIGUES, 2007, p. 9).

Ao encontro da aula como evento dialógico, destacamos, com Bakhtin, o caráter polifônico da linguagem, tendo em vista a necessidade de a aula apresentar-se como

Algo que deveria ser socialmente desejável por todos nós, mostrando que todos nós deveríamos ser polifônicos, e isto incluiria uma postura política de aceitar todas as vozes como vozes equivalentes e, conseqüentemente, “renunciar aos nossos hábitos monológicos”, considerando que ‘à categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo e acabamento que “nega a existência da outra consciência isônoma e responsiva, de outro eu (tu) isônimo’ (BAKHTIN, 2003, p. 348)

Defender a aula como evento dialógico é também reconhecer uma relação com a Teoria historicocultural, porque a linguagem e a interação verbal aliadas ao pensamento, à memória, percepção, imaginação, entre outras funções psicológicas próprias aos humanos, são fundamentos dessa perspectiva. Todas essas funções são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente e na inter-relação com outros homens e com o mundo.

4.6 Espaços tempos de aprendizagem

Discutir espaços tempos de aprendizagem nos leva à seguinte indagação: como temos aproveitado as potências dos diversos espaços tempos de aprendizagem na escola? No debate sobre essa questão, apontou-se a necessidade de ampliação e exploração dos diferentes ambientes educativos que a escola disponibiliza, como laboratório de informática, biblioteca, pátio, quadra, salas de recursos multifuncionais, refeitório, laboratório de ciências, horta, sala de artes, sala de aula ressignificada, parques, museus, exposições, cinema, teatro, bem como os espaços da comunidade. Os profissionais da escola precisam considerar que todos os espaços das escolas pertencem aos estudantes, trata-se de entregar a escola aos estudantes para que possam manifestar suas inteligências.

Essa consideração nos impõe as seguintes questões: como conceituamos espaços tempos? E espaços e tempos de aprendizagem? Na maioria das vezes, na escola, o único espaço instituído para a “aula” acontecer é a sala de aula ou os espaços formalmente estabelecidos para tal, como laboratório de informática, salas ambientes, e às vezes, a biblioteca.

Naturalizou-se a ideia de que a sala de aula é o lugar adequado para produção do conhecimento. Sair desse lugar, muitas vezes, é considerado perda de tempo. Quantas vezes o docente que sai desse espaço é perguntado: por que você não está dando aula? Ou então é chamada sua atenção por estar fazendo barulho e prejudicando os que estão “trabalhando” em sala. Entretanto, quem ainda não experienciou o fato de sair da sala de aula para explicar um determinado conteúdo, sentado na quadra como um momento de infinita riqueza e aguçamento da participação de todos os estudantes? Ou até o fato de sair das carteiras e sentar no fundo da sala em círculo para fazer um experimento?

Mesmo sabendo que nossos estudantes são a expressão do movimento, dinamismo, energia e vitalidade, nós os aprisionamos durante as quatro horas letivas no espaço da sala de aula, ou

melhor, no espaço de sua carteira, muitas vezes, em fila, um atrás do outro. A forma de produzir a aula, confinada a um único espaço, contraria as teorias acerca do desenvolvimento humano. Pinto (2013, p. 11) nos aponta que:

[...] a organização espaço-temporal das escolas brasileiras, apontam o conservadorismo da arquitetura escolar e da organização temporal adotada que buscam a manutenção de relações hierárquicas. Os espaços e os tempos são organizados pelos adultos de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina das crianças [estudantes]. Este fato fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do tempo e do espaço escolar, que desfavorecem as interações e a criatividade das crianças [estudantes]. Além disso, a afetividade é afastada do ambiente escolar e as crianças [estudantes] não conseguem se identificar com aquele espaço físico.

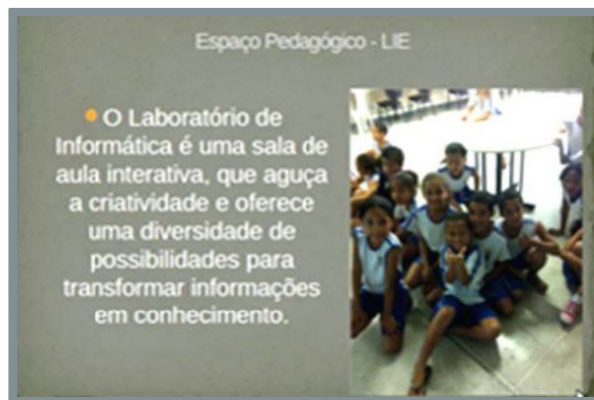


Figura 17 - Relato: Laboratório de informática – Carolina Meireles Rosemberg – EMEF CAA

O autor continua mostrando que o confinamento da infância, e nós diríamos, de todos os estudantes de uma forma geral em instituições educacionais, impõe um sério problema, porque diferentemente do espaço da rua que permite que os diferentes grupos se autoorganizem, nessas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço, criando regras de convivência que acabam indo muitas vezes de encontro aos interesses dos estudantes. Instaura-se, assim, a resistência, a rebeldia ou o conformismo, geradores de conflitos, indisciplina e violência nas escolas.

A organização dos espaços tempos não é uma prática neutra, mas uma construção social que expressa as relações sociais que nela são desenvolvidas. O tempo, que não concebemos em separado dos usos dos espaços, é um elemento que precisa ser conceituado. De modo amplo, o tempo se relaciona com a própria história da humanidade. A fala e a escrita como atividades humanas são responsáveis por instituir a ideia do tempo, pois, permitiram que os conhecimentos, as culturas, os saberes, fossem transmitidos de uma geração a outra. Com a evolução da História,

[...] a invenção do relógio mecânico foi um marco, uma vez que surge como o indicador do tempo, representado através de uma produção contínua de símbolos. Fomos habituados ao tempo metrificado fornecido por ele, o qual assumiu uma função de coordenação e integração das atividades humanas. Esta ideia de tempo, que funciona como um símbolo social a regular as ações humanas, é resultado de um longo processo de aprendizagem e constituinte de um processo civilizador (MARQUES, 2012, p. 1).

É inegável a importância do tempo instituído pelo relógio, pois ele possibilita nossa organização no que diz respeito aos nossos horários de trabalho, estudos, lazer, descanso e outros. Contudo, o tempo cronometrado tem sido outro elemento prejudicial à organização da escola e do processo ensino aprendizagem. Muitas vezes, cometemos uma violência ao pôr fim a uma calorosa discussão na aula de Geografia porque o tempo de nossa aula chegou ao fim, e o docente precisa ceder o espaço porque está na hora da aula de Ciências. A inflexibilidade, a linearidade e a rotina muitas vezes ganham a queda de braços na organização dos tempos na escola. Repetimos aqui que não se trata do descumprimento de horários, da organização curricular, nem muito menos tirar o tempo de um docente e de seu componente em favorecimento de outro.

A escola precisa de regras, organização e disciplina. Entretanto, a escola necessita ter mecanismos, instrumentos, formas e, acima de tudo, sensibilidade para cometer pequenas “transgressões” em nome das necessidades dos estudantes e docentes, da criatividade, do prazer e da vontade de conhecer. Por que o docente de Ciências que espera do lado de fora da sala para começar sua aula não pode ir para a turma para onde o docente de Geografia deveria ir? Por

quê na semana seguinte, os dois docentes não invertem seus horários, de modo a compensar a troca que houve? Por que a aula cronometrada em cinquenta minutos tem prevalência sobre a aula geminada? São consideradas as necessidades de aprendizagem dos estudantes ao organizar os horários de aula?

É importante destacar que na maioria dos relatórios dos encontros de formação apresentados pelas escolas, o tempo inflexível de cinquenta minutos foi colocado como o maior desafio ao trabalho dos docentes. Estamos aqui defendendo que os tempos da escola devem favorecer a aprendizagem. Esta é, pois, uma reflexão que deverá ser aprofundada.

Na EJA, por exemplo, o tempo é uma questão central, e busca-se incorporar nesta modalidade,

[...] a ideia do direito à educação básica, sem interrupção, na perspectiva de romper com a concepção que fragmenta o tempo de formação e o tempo de trabalho. Todos os tempos da vida são também tempos do educando [...]. Pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do pagode, da afetividade, etc. Destaca-se que o tempo do trabalho firma-se como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola (PIEJA, PMV, 2007, p. 16-17).

O tempo deve ser algo que proporcione a organização, mas também potencialize ao invés de engessar. Larossa (2002), ao trabalhar o conceito de experiência, já mencionado neste texto, apontou que a velocidade do tempo é algo que impede e anula a possibilidade da experiência. Para o autor,

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo

moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opinava, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LAROSSA, 2002, p. 23).

Diante do exposto, compreendemos que as questões relacionadas aos espaços tempos são imprescindíveis no tocante à organização e gestão da escola, ao planejamento da prática pedagógica e, principalmente em relação à potencialização do trabalho desenvolvido pelos estudantes e docentes e da prática do currículo na escola. Por isso, é necessária uma cuidadosa atenção às demandas que surgem na escola em relação à ampliação ou mudança dos tempos e espaços em favor do processo ensino aprendizagem, dos interesses, necessidades e percursos dos docentes e estudantes.

Entre os diferentes espaços tempos que devem ser utilizados, destacamos a biblioteca, pela natureza que lhe é peculiar, precisa se constituir um ambiente vivo, agradável, barulhento também, uma vez que é um espaço de interação com textos, de cantar, dramatizar, entre outras possibilidades. É importante fortalecer a formação de leitores e a biblioteca tem papel fundamental nesse processo. Quanto à identidade do bibliotecário, é preciso pensar que ela se constitui nos espaços tempos escolares, portanto, requer uma configuração nessa direção.

Outro ponto destacado é a necessidade de rever os modos de utilização dos espaços tempos de aprendizagem, bem como os usos das novas tecnologias e das redes sociais de modo a integrá-las ao currículo. Os usos das tecnologias não estão circunscritos à sala de informática apenas, mas a todos os espaços da escola e se referem ao uso do celular, tablets, recursos audiovisuais de modo geral. Estamos apontando, assim como as

brincadeiras, os livros, os mapas, as tecnologias, entre outros que são utilizados como recursos didáticos, também deverão ser colocados a serviço da potencialização do processo de ensino aprendizagem. Assim como a biblioteca, o uso do laboratório de informática deve estar inserido na dinâmica do desenvolvimento das aulas, pois se constitui por excelência em um espaço tempo de aprendizagem.

Conforme pontuado pelos profissionais nos diferentes momentos de construção deste texto, os espaços como biblioteca e laboratório de informática devem ser mais bem aproveitados para a apropriação do conhecimento. Devemos nos apropriar das tecnologias, acompanhar os estudantes, pesquisar novas formas de produzir conhecimento. O estudante está absolutamente ligado à tecnologia, isso é um fato. Outro desafio consiste em problematizar acerca do preconceito que ainda existe com relação às redes sociais. Não há como negar, há na sociedade contemporânea a institucionalização de uma nova cultura, que mudou inclusive a forma de as pessoas se relacionarem – é a cultura da tecnologia, do virtual. Não é possível a escola desconhecer essa realidade.



Figura 18 - Biblioteca escolar - EMEF FLA

A ideia de diferentes e múltiplos espaços tempos nos conduz também à reflexão sobre o currículo em rede, o que nos leva a pensar nas conexões espaciais e temporais que são produzidas nas escolas. A ideia de rede parte do princípio de que tudo é complexo e é aprendido e apreendido por conexões. A ideia de currículo em rede traz para a escola a necessidade de organizar a prática

pedagógica a partir de eixos curriculares e de trabalhar o currículo como algo que atravessa áreas de conhecimento, viabilizando propostas coletivas e articuladas.

Isso pode propiciar o que a pedagogia histórico-cultural também defende ao afirmar que, ao criar múltiplas oportunidades de aprendizagem, o docente está favorecendo o desenvolvimento do estudante, tendo em vista que são processos associados, que por sua vez, favorecerão outras aprendizagens, sendo assim, diferentes espaços tempos de aprendizagem são possibilidades de propiciar práticas de mediação que favoreçam além de múltiplas aprendizagens, a interação entre docentes e estudantes e entre os estudantes.

Com isso, reforçamos a ideia de que a tessitura do conhecimento e da formação dos estudantes se dá em contextos múltiplos e com diferentes articulações, o que pode tornar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento potencializado. A aula é um evento que acontece ou pode acontecer em diferentes espaços tempos que se constituem diferentes possibilidades para o desenvolvimento curricular, tendo em vista os diversos conhecimentos e objetivos a serem alcançados.

O Documento Orientador do Ciclo de Aprendizagem (PMV, 2012, p. 14), ao discutir a organização dos tempos e espaços, indica que são

[...] necessárias mudanças na organização dos *tempoespaços*, levando em consideração o processo educativo articulando as ações das crianças, professores, famílias, comunidades e a política educativa, com vistas à formação dos sujeitos que a vivenciam. Uma escola que de fato respeite e inclua as diferenças, que dê visibilidade ao outro, que articule as práticas pedagógicas às multiplicidades dos sujeitos lá existentes, que considere as desigualdades étnico-raciais a que estão submetidos negros (as) e índios (as) no contexto das relações raciais, não tão somente como forma de respeito humano, mas como forma de promoção da igualdade racial entre todos os grupos étnicos formadores desta sociedade. Uma escola inclusiva que contemple as diversas necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, diversidade sexual, de gênero, dentre outras. Faz-se necessário para isso levar em consideração as diferentes relações culturais redimensionando, a ética, a estética, a

memória, a emoção, a corporeidade, as identidades de classe, de raça e de gênero, a concepção de educação socioambiental, colocando assim, na centralidade desses processos os tempos da vida. A articulação desses tempoespaços com o conhecimento mediado pela escola deve ser tomado como fundamentos/princípios dos processos de ensinar e aprender.



Figura 19 - Projeto Olimpíadas - Professoras Fernanda Silva dos Santos e Tereza Regina Regiani - EMEF VSP

A questão dos espaços tempos de aprendizagem deve ser considerada também no momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Como já destacamos, a fase de transição e adaptação exige modificações na proposta curricular, principalmente em relação ao atendimento das crianças nas séries iniciais. Deve haver a preocupação com a formação dos docentes, organização do material didático e reflexões acerca das concepções de espaço-tempo escolar. E principalmente, é necessário atenção em relação ao conceito de infância, bem como às demandas que essa fase vivida pelos estudantes impõe à escola e seus profissionais.

O cuidado na continuação do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, psicológicas e sociais, para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos da aprendizagem e sujeitos de direitos. Nesse sentido, a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental deve significar a continuidade na relação com o processo anterior vivido por elas na Educação Infantil para que elas sistematizem os conhecimentos já adquiridos e os relacionem com os novos a serem vivenciados no Ensino Fundamental.

Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços frequentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos. Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se antes a criança tinha possibilidades de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis. Que implicações isso tem para as crianças e para a sua formação? Nesse contexto, qual é o impacto do ingresso no ensino fundamental para as crianças que vêm da educação infantil?

Como será que elas se sentem? E para aquelas que estão se inserindo pela primeira vez em um espaço formal de educação? (BORBA; GOULART, 2007, p. 52).

A dimensão do tempo é também um importante aspecto a ser considerado nessa transição. Geralmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas são organizadas com duração de quatro horas diárias, com predominância de aulas expositivas, tendo apenas vinte minutos de recreio. Como afirmado anteriormente, as aulas acontecem predominantemente na sala de aula, com estudantes enfileirados em suas carteiras.

Apesar de as crianças criarem táticas de sobrevivência para superarem os impactos que essas práticas provocam, é necessário a superação da divisão e hierarquização entre os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), pois, muitas vezes, são tomados como lugares cristalizados e sem nenhuma relação. Essa concepção acaba por interferir nos espaços tempos dessas instituições, afetando inclusive na dinâmica dessas duas etapas da educação básica. A mesma ressalva cabe em relação à brusca ruptura entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental, em que a metodologia, relação entre docentes e estudantes, forma de avaliar, organização curricular e organização do tempo mudam bruscamente.



Figura 20 - Atividade de leitura na biblioteca

O Documento orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem (DOCIA, PMV, 2012, p. 21) aponta que:

[...]na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, prioriza-se o *tempoespaço* de brincar e a garantia do direito de aprender. No entanto, a criança ao ingressar no ensino fundamental de nove anos no ciclo inicial de aprendizagem não deixa de ser criança. Assim, é necessário que os *tempoespaços* das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF, se constituam de forma que a transição dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI para as EMEF seja um processo de continuidade, na perspectiva da produção e apropriação dos diferentes conhecimentos, em um contexto lúdico, com os seus devidos aprofundamentos e sistematizações.

A Resolução 07/2010 do Conselho Nacional de Educação, em seu Artigo 29, estabelece: [...]

necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

E indica ainda: [...]

o reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (Art. 29, § 1º).

Dessa forma, faz-se importante perguntar: a organização do tempo e do espaço escolares tem respeitado a infância? A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturada para receber a criança, hoje inserida no Ensino Fundamental aos seis anos? O espaço e o tempo escolares vêm sendo organizados de modo a garantir a participação da criança no seu processo formativo? A estruturação do espaço físico, a distribuição do tempo das aulas, as maneiras como os materiais estão dispostos e organizados auxiliam a construção da autonomia, da estabilidade e da segurança emocional da criança? Os recursos estão à disposição das crianças para que elas possam interagir e assim

apropriar-se de um lugar que verdadeiramente foi construído para que elas tenham acesso e desenvolvimento? Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, a organização dos tempos de aula se constituem na perspectiva da continuidade, ou seja, são consideradas as especificidades desses sujeitos? Ou apenas investimos na adaptação desse grupo de estudantes, ao modelo instituído, que incide na fragmentação do tempo em cinco aulas de cinquenta minutos?

Cabe ressaltar, nesse processo, a preponderância do papel do docente como mediador nessas fases de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ao docente cabe o desafio de proporcionar formas de interação da criança e do adolescente no espaço escolar, a fim de buscar desenvolver as potencialidades dos estudantes. O/a docente deve estar atento à organização do ambiente.

Os espaços tempos escolares devem ser organizados a fim de considerar as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em suas expectativas, necessidades e percursos. A sala de aula deve se constituir um espaço de construção coletiva, dialógica e democrática. O modo como organizamos recursos didáticos e mobiliários e a forma como os/as docentes interagem com os estudantes revelam concepções. Qual é então nossa concepção? Desejamos espaços e tempos propiciadores de aprendizagens significativas, vivenciadas a partir do conceito de experiência, queremos uma escola humana, alegre, prazerosa e produtiva? Para isso, precisamos ser sensíveis às demandas da infância, da adolescência e da adultez no que diz respeito aos usos dos tempos e espaços de aprendizagens.

Essas questões apenas reiteram a necessidade de repensar os tempos e espaços de aprendizagens, levando em consideração a necessidade de uma prática de planejamento rigorosa. Rigor que aqui significa intencionalidade, ou seja, direcionamento da prática, e um constante processo de avaliação para que seja criteriosamente replanejada sempre que se fizer necessário.

4.7 Avaliação da aprendizagem e planejamento de ensino

A partir da consideração da singularidade como marca dos sujeitos da aprendizagem, defendemos que a avaliação e o planejamento da aula e da prática pedagógica, de uma forma geral, devem ser em função dos diferenciados percursos e necessidades de aprendizagem dos estudantes, o que requer o uso de metodologias e de recursos que permitam aos estudantes vivenciarem os diferentes espaços tempos de forma qualitativa.



Figura 21 - Reunião de planejamento coletivo Eja

Conforme relatado por uma escola que oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a avaliação diagnóstica é uma experiência em constante processo de aprimoramento. De acordo com profissionais dessa escola,

[...] diagnóstico deve ser realizado com base nas produções feitas por educandas(os), sendo analisadas pelas(os) educadoras(es). Dessa forma, dialogando com diferentes atores inseridos, é decidido sobre o que será trabalhado e quais saberes serão fornecidos e ou pesquisados pelas(os) educandas(os) para que consigam obter sucesso em seu processo de aprendizagem. Torna-se imprescindível que cada docente, com base na sua percepção e compromisso político, eleja juntamente com as(os) discentes os pontos mais importantes e significativos do seu componente curricular.

A organização dos tempos das aulas é outro aspecto importante na ruptura do “modelo

tradicional” que predomina em algumas escolas, uma vez que a experiência da produção dos conhecimentos, numa perspectiva dialógica, requer possibilitar o envolvimento de todos os sujeitos. Tudo isso implica pensar na importância do acompanhamento pedagógico, do processo avaliativo, do planejamento integrado e colaborativo, das trocas de experiências e, principalmente, de considerar o perfil da turma, os saberes dos estudantes como ponto de partida. Assim, torna-se necessário que a escola se constitua:

[...] um ambiente transformador e instigador capaz de criar novas formas de trabalhar os conhecimentos que devem ser mediados no processo de escolarização. Constituir-se em um ambiente transformador e instigador, significa conceber a lógica da organização da escola com base nas peculiaridades dos *temposespaços* da vida, *temposespaços* e percursos diferenciados de cada sujeito no processo de apropriação do conhecimento e na disponibilização de recursos de acessibilidade de interlocução, entre outros que facilitem os processos de ensino aprendizagem de todas as crianças [adolescentes, jovens, adultos e idosos]. Nesse sentido é importante rever a concepção de currículo, problematizando a concepção de criança [e adolescente], os modos diferenciados e peculiares de aprender, o *tempoespaço* de ensino aprendizagem, aprendizagem e desenvolvimento, mediação, planejamento, avaliação, fundamentais para apropriação dos conhecimentos (PMV, 2012, p.13).

Conceber a prática pedagógica vivenciada em diferentes espaços tempos envolve pensar uma instituição que planeja sua prática, no sentido de imprimir intencionalidade ao trabalho, destacando que esse planejamento se constitui na dimensão do trabalho coletivo, que se expressa no Projeto Político Pedagógico. Em relação ao trabalho coletivo, há uma especificidade na Educação de Jovens e Adultos a ser considerada, que se refere a um aspecto estruturante da política, a possibilidade de integração das áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, assim como os espaços tempos de formação e planejamento.

Outro aspecto relevante do planejamento se refere às diversidades dos estudantes considerando diferentes faixas etárias, relações com o mundo do trabalho, interesses, demandas, processos e percursos de aprendizagem, o que se intensifica com o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos.

O planejamento, portanto, deve ser tomado como inerente à ação pedagógica, como um elemento imprescindível, pois é um instrumento que permite, desde o conhecimento da realidade e das necessidades e expectativas dos estudantes até as formas de intervenção mais apropriadas a cada situação. Por isso que a prática social manifestada nas vivências e experiências dos estudantes é considerada como ponto de partida da prática educativa. E para que o planejamento tenha o êxito esperado, devem ser criadas condições para o envolvimento e a mobilização dos estudantes, tanto no processo de planejamento quanto no de execução da proposta de trabalho, tendo em vista que são considerados sujeitos históricos.



Figura 22- Registro de avaliação diagnóstica realizada com estudantes

Gasparin e Kaspchah (s/d, p. 13) defendem que:

[...] no processo educativo a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem mediante o trabalho pedagógico devidamente organizado, a dialeticidade na prática docente-discente dispensa o espontaneísmo pedagógico e rejeita qualquer possibilidade formativa por meio dele, por entender que o saber cotidiano pode significar o ponto de partida no processo de formação, mas não o ponto de chegada. Portanto, todas as ações devem estar voltadas para esse fim. A articulação de todos os

elementos, tanto estruturais quanto pedagógicos, é condição para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual, cultural, político e social dos alunos.

Dessa forma, concluem que:

[...] definir uma metodologia de ensino, cuja meta seja o aprendizado do aluno, implica em compreender toda a organização e funcionamento da escola, pois o trabalho pedagógico não se restringe ao interior de uma sala de aula, ao contrário, ele se expande por todo fazer escolar, numa ação coletiva, que não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas pelos envolvidos no processo de organização sistematizada dos conteúdos científico-culturais (Idem).

O planejamento de ensino é, assim, uma das ações primordiais que o docente deve assumir para a garantia do direito de aprendizagem dos estudantes. Ressaltamos que essa não é uma função exclusiva do/a docente, nem muito menos que deva ser feita de forma isolada, mas como defendemos acima, de forma integrada, democrática e partilhada. E este é o grande desafio colocado para a educação no município: como garantir tempos e espaços de planejamento coletivo na escola? O trabalho interdisciplinar depende de momentos em que os docentes possam pensar formas de integração das diferentes áreas de conhecimento e elaborem projetos de intervenção comuns. Esses momentos de planejamento coletivo podem se constituir possibilidades de formação continuada de todos os profissionais da escola. É a escola como espaço de formação também de seus profissionais.

Para planejar, é preciso também avaliar, pois esse procedimento possibilita reconhecer as especificidades dos tempos de aprendizagens dos estudantes. De acordo com o Documento Orientador do Ciclo de Aprendizagem (DOCIA, PMV, 2012) e com a legislação educacional atual, a avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica, processual, qualitativa, mediadora, cotidiana e inclusiva, constituindo-se parte integrante do processo de ensinar e de aprender. A avaliação pode possibilitar o conhecimento da real situação de aprendizagem dos estudantes nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais e deve ter como objetivo subsidiar o planejamento das práticas pedagógicas.

Assim sendo, a avaliação possibilita a compreensão dos avanços da apropriação do conhecimento tanto dos estudantes quanto dos docentes, bem como das necessidades advindas do processo de ensino aprendizagem que vão se apresentando ao longo do processo. A maneira como elaboram o pensamento,

como processam os conhecimentos trabalhados, como compreendem as relações sociais, culturais e históricas do ser no mundo, entre outras, são importantes pistas para que tanto os/as docentes quanto os estudantes possam realizar uma avaliação permanente do processo ensino aprendizagem.

PREFEITURA DE VITÓRIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E.M.F. "ADILSON DA SILVA CASTRO"		PERFIL DA TURMA DO 8º Ano/7ª série DIAGNÓSTICO INICIAL 2015																				
COMPONENTE CURRICULAR: ARTE		PROFESSOR (A): HUDSON ANTUNES LIMA																				
CONHECIMENTOS	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	ALUNO	
ARTE ROMÂNICA																						
GÓTICO																						
RENASCIMENTO																						
BARROCO																						
PERSPECTIVA																						
MAQUETE																						
CORES COMPLEMENTARES E ANALÓGICAS																						
ILUSTRAÇÃO DE TEXTO																						
LUZ E SOMBRAS																						

Legenda: Parte de: VERDE os conhecimentos básicos que o aluno já ALCANÇOU, AMARELO os conhecimentos básicos que o aluno já ALCANÇOU PARCIALMENTE e de VERMELHO os conhecimentos básicos que o aluno ainda NÃO ALCANÇOU.

A Resolução 07/2010 prevê também, em seu artigo 32, que:

[...] a avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
- reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de

desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Em conformidade com alguns princípios da avaliação já discutidos nesta diretriz, de modo especial, chamamos a atenção para os processos de Recuperação Paralela, ao considerar as singularidades dos sujeitos em seus diferentes percursos de aprendizagem, sendo necessário, portanto, rever constantemente o que, como, quando ensinar e avaliar, levando em conta as possibilidades e potencialidades dos diversos espaços tempos de aprendizagem. Em outras palavras, durante o processo de ensino aprendizagem, precisamos ficar atentos às necessidades dos estudantes, desenvolvendo práticas de ensino e de avaliação que assegurem a consolidação dos conhecimentos, tanto no percurso quanto ao final de cada trimestre, um direito que não pode ser negado, considerando as orientações legais e curriculares vigentes.

Nesse contexto, refletimos também sobre a dinâmica do Conselho de Classe, compreendendo ser esse um relevante momento de avaliação do trabalho pedagógico, uma vez que se configura instância colegiada balizadora das atividades desenvolvidas no trimestre, em que podem ser revistas as metodologias e as intervenções necessárias à promoção da aprendizagem, a partir da análise dos resultados obtidos no processo de ensino.

Assim, considerando a dimensão democrática do Conselho de Classe destinado à discussão coletiva acerca dos resultados do trimestre e à definição de estratégias para as intervenções pedagógicas com os estudantes, registramos algumas orientações da base legal e conceitual, no sentido de apoiar o trabalho da equipe gestora na organização e desenvolvimento do Conselho de Classe:

[...] espaço de estudo e discussão acerca de questões teóricas que ajudam na reflexão docente sobre os desafios que o cotidiano escolar nos impõe: violência escolar, estudantes com necessidades educativas especiais, as formas e procedimentos de avaliação dos professores, construção coletiva de ações que levariam a uma maior qualidade do trabalho pedagógico, avaliação das metas e princípios estabelecidos no projeto político pedagógico da escola [e/ou plano de ação] e sua concretização junto aos estudantes e às turmas, formas de relacionamento da escola com as famílias etc. (MEC, INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, 2008, p. 37).

Com base no Art. 40 da Resolução COMEV Nº

07/2008, a Unidade de Ensino deve organizar o Conselho de Classe, trimestralmente, em etapas, de forma a garantir a participação de todos os estudantes na avaliação conjunta dos fatores que influenciam diretamente o processo ensino aprendizagem, de acordo com as seguintes determinações:

I – Na primeira etapa, adotar-se-á os Conselhos de Turmas, garantindo a participação dos alunos na avaliação do processo ensino-aprendizagem;

II - Na segunda etapa, com data prevista em Calendário Letivo, o Conselho de classe reunir-se-á com a participação dos professores e equipe técnico-pedagógica da Unidade de Ensino objetivando buscar alternativas para superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo que esses resultados deverão ser utilizados para:

- a) Planejar as atividades diárias adequando-as ao interesse e necessidade dos alunos,
- b) Programar e realizar atendimento diversificado, de acordo com as dificuldades identificadas,
- c) Planejar ações de acompanhamento singular junto ao estudante, cujo aprendizado, diferencia-se substancialmente do grupo como um todo,
- d) Estimular hábitos e atitudes que ajudem na formação de cidadãos portadores de direitos e deveres,
- e) Proceder aos encaminhamentos necessários relativos à não frequência de alunos, conforme previsto nesta Resolução (COMEV, 2008, grifos nosso),
- f) Que sejam realizados momentos de escuta, avaliação e autoavaliação com os estudantes,
- g) Que essa escuta seja socializada e refletida no Conselho com os profissionais da escola,
- h) Que o Conselho de Classe seja desenvolvido com a participação de todos os profissionais da escola (diretor, pedagogos, coordenadores de turno, professores dos anos iniciais e finais, professores da Educação Especial, professores da educação integral, professores de informática educativa, bibliotecários),
- i) Que os resultados de todo processo avaliativo também sejam compartilhados e discutidos junto aos familiares.

Os profissionais que participaram, em diferentes momentos, da construção deste texto, foram enfáticos na defesa da garantia do trabalho com o conhecimento na escola, sendo esta uma função política e pedagógica da escola. Entretanto, julgaram importante o reconhecimento e valorização das experiências, histórias e culturas de cada estudante, que deverão por sua vez ser consideradas no processo de avaliação.



Figura 24 - Estudantes refletindo sobre avaliação e aprendizagem em seminário.

As práticas de avaliação precisam superar o caráter meramente quantitativo, de mensuração, classificação e seleção. Paulatinamente, deve ser assumida por todas as escolas uma forma de avaliação que associe os aspectos qualitativos e quantitativos de modo a revelar o processo ensino aprendizagem em sua integralidade.

Isso se faz importante, porque, de acordo com Leal (2007, p. 102), as formas de registro qualitativo escrito permitem que:

- os professores comparem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada;
- os professores acompanhem coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos estudantes com quem trabalham a cada ano;
- os estudantes realizem auto-avaliação, refletindo, dessa forma, sobre os próprios conhecimentos e sobre suas estratégias de aprendizagem, de modo que possam redefinir os modos de estudar e de se apropriar dos saberes;
- as famílias acompanhem sistematicamente os estudantes, podendo, assim, dar sugestões à escola sobre como ajudar as crianças e os adolescentes e

discutir suas próprias estratégias para auxiliá-los;

- os coordenadores pedagógicos (assistentes pedagógicos, equipe técnica) conheçam o que vem sendo ensinado aprendido pelos estudantes e possam planejar os processos formativos dos professores.

A avaliação, portanto, é extremamente necessária, tanto para identificação dos saberes e conhecimentos apropriados pelos estudantes quanto para caracterização dos aspectos que precisam ser replanejados na prática docente. Tem, pois, uma função diagnóstica. Nesse aspecto, sugerimos que no processo de avaliação seja considerado, como ponto de partida, o processo de aprendizagem e as necessidades dos estudantes em seus diferentes percursos e a importância de organização dos espaços tempos para que os estudantes possam participar de atividades adequadas às suas especificidades.

Esteban, (2000, p. 14) nos mostra que:

A rediscussão do sentido da avaliação como movimento mais complexo do que a reconstrução das práticas avaliativas, tem como fio condutor a necessidade de construir uma escola de qualidade para as crianças [todos os estudantes] das classes populares, pois estas são as crianças a quem vem sendo historicamente negado não só o direito à escola, mas a uma vida digna. Aspectos profundamente articulados já que, em nossa sociedade, resultado escolar e ordenamento social são constantemente relacionados.

A ideia exposta pressupõe, conforme também ressalta a autora, uma “[...] escola aberta aos diferentes lugares, discursos e lógicas sociais, uma escola que potencialize a reflexão sobre a heterogeneidade e viabilize a incorporação da diferença como uma característica positiva” (ESTEBAN, 2000, p. 14).

5

Os temas da diversidade e as modalidades da educação básica

5.1 A relação entre a base comum nacional e a parte diversificada e as modalidades da educação básica

Apontamos, neste documento, que a LDB 9394/1996 prevê o currículo constituído de uma base nacional comum e uma parte diversificada (Artigo 26), o que significa a garantia de uma formação comum, por meio dos conhecimentos sistematizados pela humanidade em interconexão com as especificidades de cada região, de cada escola e, principalmente, de cada estudante.



Figura 25 –Temáticas da diversidade: EMEF NNG

Em 2003, o Artigo 26-A, que introduz a história e a cultura africanas no currículo de toda a educação básica, foi acrescentado à LDB pela lei 10.634 e, em 2008, o estudo da história e da cultura indígena foi introduzido pela lei 11.645. O artigo 26-A prescreve que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Em consonância com a LDB, o Regimento comum das escolas municipais (PMV, 2012), em seu artigo 47, parágrafo único, prevê

A inclusão do ensino da História e da Cultura AfroBrasileira e Indígena deverá possibilitar a ampliação do leque de referências culturais de toda a população escolar e contribuir para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

Com relação à formação básica do cidadão prevista no Artigo 32 da LDB, ainda é acrescido, que:

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Podemos, pois, observar que alguns elementos colocados na legislação, como educação ambiental, direitos humanos, direitos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, bem como gênero, sexualidades, ética, devem ser tratados como temas transversais, ou seja, temas que perpassam todos os componentes curriculares.

Na Resolução do CNE nº 04/2010, no Artigo 13, § 4º, a “[...] transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas”.

Agora, o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena do país e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, são conteúdos programáticos obrigatórios em todos os currículos escolares em âmbito nacional, em especial nos componentes de educação artística, literatura e história brasileiras. Isso implica considerar a história e cultura africana e indígena como conteúdo de todo componente curricular. Trata-se de incluir esse conteúdo na organização curricular e não apenas trabalhar como uma temática, como um projeto, esporadicamente e de forma assistemática. Para tanto, é necessário superar o etnocentrismo que caracterizou a seleção dos conteúdos escolares, pois o etnocentrismo supõe o sentimento de superioridade de uma cultura em relação a outras.

O documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006, p. 67 e 68) elenca uma série de pressupostos necessários para a implementação de novos processos pedagógicos na escola, entre os quais destacamos o reconhecimento de que historicamente o racismo e as desigualdades sociais contribuíram e contribuem para a exclusão de grande parcela da população, a percepção de que os projetos antirracistas e antidiscriminatórios serão frutos de embates e diálogos; o compromisso relacionado à sensibilização de nossos educandos quanto à questão da historicidade das relações raciais no Brasil; da importância do estudo sobre a África e da necessidade de reconhecer a Cultura Negra; a busca da promoção e aprofundamento do conhecimento dos/das estudantes do Ensino Fundamental a respeito das africanidades brasileiras em suas múltiplas abordagens.

Com relação às modalidades de ensino, em seu artigo 22, a LDB 9394/96 prevê que “[...] a educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio; e,

II - educação superior”. A educação básica contempla as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação indígena e educação quilombola (BRASIL, 2010)”.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa a educação, em todos os níveis, etapas e modalidades. É oferecida na rede regular de ensino para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e médio, ou seja, é a garantia da oferta da educação aos estudantes que não cursaram essas etapas quando tinham a idade estabelecida em lei para o Ensino Fundamental e médio (BRASIL, 1996, art. 37).



Figura 26 -A Eja vai ao teatro

Tratar a Educação Especial e a EJA como modalidades é reconhecer a necessidade de garantir a oferta do Ensino Fundamental de modo diferenciado e específico aos estudantes matriculados, de forma a atender suas necessidades, peculiaridades, interesses, condições de vida, expectativas e outros (BRASIL, 1996, art. 37, § 1º e art. 58, § 1º e 2º).

Quanto à garantia de um currículo escolar aos estudantes da EJA, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 01/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, prescreve em seu artigo 5º que

Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares [...] e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Atendendo aos pressupostos e princípios estabelecidos na Resolução citada, podemos perguntar: como construir um currículo que contemple a base nacional comum constituída pelos conhecimentos historicamente acumulados – requerida para a EJA na legislação e que dialogue e responda às necessidades e desejos de aprendizagens desses sujeitos reais? Como trabalhar reconhecendo e reafirmando os diferentes tempos de aprendizagens dos estudantes? O que sabem os estudantes acerca dos conhecimentos que serão trabalhados? O que necessitam saber os estudantes acerca do que está sendo trabalhado?

Buscar respostas para essas questões nos impõe desconstruir a ideia da seriação estanque e da linearidade que prevê o currículo apenas como

uma listagem de conteúdos sequenciados e sem interligação com os contextos.

“Os objetivos apresentados estão de acordo com os textos de área sobre os temas da diversidade e são relevantes e fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido em sala e distribuídos de acordo com o início e término em relação ao ano correspondente”

(Fragmento das discussões nas escolas - Novembro de 2015 – EMEF RMS).

Um cuidado a ser observado é em relação ao que Candau e Moreira (2007) definem como descontextualização dos saberes e práticas, que costuma imprimir ao conhecimento a ideia de algo pronto, acabado, a-histórico e imutável, impermeável a críticas, discussões e discordâncias. E a consequência disso é que o estudante “recebe” o conhecimento como um produto pronto, desconhecendo a complexidade de sua produção. Assim, os

[...] conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem assim, um ensino mais reflexivo, uma aprendizagem mais significativa (CANDAUI; MOREIRA, 2007, p. 24).



Figura 27 - Sarau geográfico - EMEF ABL

Com relação à Educação Especial, o artigo 59 da LDB define que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

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

Os princípios da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva estão delineados na Política Municipal de Educação Especial (2016) que a rede municipal de ensino de Vitória elaborou. Nesse documento a inclusão social, é entendida como parte de amplos movimentos históricos, tendo como princípio a garantia dos direitos sociais. Sob este entendimento, as políticas públicas inclusivas preveem o acesso à escola, condições de permanência, atitude comprometida com a educação na diferença e processo de ensino como direito social.



Figura 28 - Musical: Era uma vez... EMEF ERS

Os princípios da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva estão delineados na Política Municipal de Educação Especial (2016) que a rede municipal de ensino de Vitória elaborou. Nesse documento, a inclusão social é entendida como parte de amplos movimentos históricos, tendo como princípio a garantia dos direitos sociais. Sob esse entendimento, as políticas públicas inclusivas preveem o acesso à escola, condições de permanência, atitude comprometida com a educação na diferença e processo de ensino como direito social.

A educação inclusiva, assim, sustenta-se pela concepção de que todo estudante é capaz de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, devendo ser contempladas suas possibilidades de aprendizagem, potencialidade e aptidões.

O estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nesse contexto, não se resume a sua limitação ou a uma determinada habilidade ou talento. É um sujeito histórico cultural, complexo, indivisível, capaz de compreender o que se passa ao seu redor, necessitando, como qualquer outro, das mediações pertinentes para organizar sua aprendizagem e o conhecimento. Portanto, é necessário rever atitudes, conceitos e práticas pedagógicas e assim produzir alternativas educacionais que reconheçam as necessidades comuns e específicas dos estudantes, afirmando que a flexibilização do currículo não se configura empobrecimento, mas estratégia pedagógica para tornar o conhecimento acessível.



Figura 29 - Oficina de desenvolvimento da criatividade - Altas Habilidades EMEF SC

5.2 A organização do currículo escolar a partir das áreas de conhecimento e sua interseção com as temáticas da diversidade

o II Seminário Diálogos Curriculares, houve uma reflexão sobre as áreas de conhecimento em interseção com as temáticas da diversidade e as modalidades da educação básica, por se constituírem objetos da legislação no campo do currículo na atualidade e por serem temas de amplos debates no campo da educação.

De acordo com o artigo 12 da Resolução 04/2010 (BRASIL, 2010b).

[...] os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Por sua vez, o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece que

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010a, p.13).

Assim, as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010c) estabelecem que os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão organizados em relação às áreas de conhecimento da seguinte forma:

I – Linguagens:

- Língua Portuguesa
- Língua materna, para populações indígenas

- Língua Estrangeira moderna
- Arte
- Educação Física

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas:

- História
- Geografia
- Ensino Religioso (Brasil, 2010c, artigo 15)



Figura 30 GT - II Seminário dos diálogos curriculares – Ciências da natureza

Queremos enfatizar que seguir as proposições das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Fundamental acerca da organização do currículo por áreas do conhecimento, tem, em primeiro lugar, uma demarcação didático-metodológica. É também o reconhecimento de que apesar das áreas de conhecimento apresentarem uma fronteira cada vez mais tênue entre si, reservam especificidades em relação ao seu objeto de estudo, seus princípios e eixos de trabalho. Mas, acima de tudo, queremos defender a possibilidade de diálogo, integração entre essas diferentes áreas e formas de conhecimento, bem como sua necessária e possível inter-relação com as necessidades, especificidades e expectativas dos estudantes.

Essa busca pode ser observada nos relatos de experiência feitos no decorrer do II Seminário. Na experiência denominada “Uma sondagem da constituição de sentido de número na perspectiva

da ligação de saberes”, observamos que a partir de um fato cotidiano que é a necessidade da merendeira contar de sala em sala, o número de estudantes que iriam merendar a cada dia, surgiu uma forma de intervenção para trabalhar um conteúdo aparentemente estrito ao campo da matemática - construção do sentido de número.



Figura 31 - Relato de Experiência - II Seminário dos Diálogos Curriculares

Entretanto, foram trabalhados conteúdos de Ciências, História e Língua Portuguesa quando os estudantes, entre outras atividades, elaboraram as perguntas para o roteiro de entrevista com as merendeiras; demonstraram como usavam o número total de estudantes para o cálculo da merenda se poucos estudantes merendavam; fizeram proposição de problemas a partir de uma receita básica para trabalhar com as ideias de proporção; produziram textos interpretativos após elaboração de gráficos e escolheram cardápios por cada estudante para pesquisa dos nutrientes e socialização das descobertas (HOFFMAN, 2015).

No outro relato de experiência, intitulado “História afro-brasileira ‘o tabuleiro da baiana’ - A África está em nós”, a partir dos objetivos gerais que foram: atender as prescrições da lei 10.639/03; proporcionar o diálogo com conhecimentos da história dos negros no Brasil, com ênfase na história das quituteiras baianas; e, envolver os

conteúdos de maneira interdisciplinar, foi possível desenvolver com os estudantes diferentes conteúdos e atividades: proporcionar o registro de informações do contexto social e histórico do país; trabalhar o gênero textual por meio de pesquisa, receitas, compreensão da relação homem x alimento, aliado à sua história; tratamento da informação; conhecimento matemático envolvendo grandezas e medidas, tabela, noções de quantidade; integração de saberes e experiências em ciências e a história do homem moderno; produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, entre outros) e participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala (ARAÚJO, 2015).

A experiência denominada “O olhar pedagógico nas novas tecnologias” nos trouxe, por meio da criação de um bloger e do uso de várias formas de tecnologias da informação e comunicação, possibilidades de trabalhar Ciências, Língua Portuguesa, História, e conhecimentos ligados à tradição de grupos com o resgate da História oral, conhecimentos relacionados com a experiência de vida dos estudantes e de suas famílias, educação ambiental, recursos minerais, o uso de recursos tecnológicos entre outros (BASTOS, 2015).

Observa-se, nessas experiências, com relação à organização dos conteúdos, a busca de “[...] superar o caráter fragmentário das áreas, [e por consequência entre os diferentes componentes curriculares], buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes” (BRASIL, 2010a, p. 18). Isso deve ser estimulado e desenvolvido nas escolas.

Trata-se de trabalhar o currículo a partir do conceito de experiência, trabalhar o conteúdo programático – o saber sistematizado pela humanidade, de forma contextualizada, para que os estudantes percebam a relação desse conhecimento com sua vida, com sua história, com sua cultura. É

necessário, pois, relacionar o conhecimento com as outras formas de saber que foram silenciadas, invisibilizadas por uma forma de conhecimento normatizador, homogeneizante, buscando outras formas de ensinar e aprender, ou seja, formas pautadas na aula como evento dialógico, em que os saberes dos estudantes, dos docentes e o conhecimento sistematizado se entrelaçam e se enredam. Conforme pontuado por Fazenda (1979, p. 48-49), “[...] passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica”.

A interdisciplinaridade, entre outras definições, pode ser concebida como um processo metodológico de construção do conhecimento pelos estudantes e docentes com base na interligação dos conhecimentos e em sua relação com o contexto de vida dos sujeitos, com sua realidade, com sua cultura. Isso imprime dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (FREIRE, 1987). Aí reside a possibilidade de que os conhecimentos gerados a partir dos temas da diversidade se confluem com outras formas de conhecimento.

[...] a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008, s/p).

Conforme mencionado anteriormente, temas como gênero, sexualidades, direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes, símbolos nacionais, educação ambiental, ética, educação para o trânsito e outros, devem ser tratados como temas transversais, ou seja, como temas que perpassam os diferentes componentes curriculares. Não se trata, pois, de ser um trabalho desenvolvido por alguns docentes que têm afinidades com determinada temática, mas como algo contemplado no Projeto Político Pedagógico da instituição e no planejamento de ensino de todos docentes.

Entre os temas citados, merece destaque a questão da educação ambiental, tendo em vista os problemas ambientais enfrentados pela humanidade hoje. A educação ambiental é compreendida como um processo pedagógico que busca formar uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados a ele, e que essa população tenha conhecimentos, atitudes, habilidades, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente para encontrar soluções para os problemas atuais e prevenção de novos (UNESCO/PNUMA, 1977).

“A interdisciplinaridade é um movimento de articulação entre o ensinar e o aprender”

(Síntese dos fóruns nas escolas, 2015).

A Lei Municipal nº 8.695/2014, em seu artigo 3º, estabelece que a educação ambiental é constituída por processos permanentes de ação e reflexão individual e coletiva voltados para a construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma melhor qualidade de vida e relação sustentável entre todos os seres vivos e os elementos que compõem o ambiente (PMV, 2014).

Diante do exposto, queremos afirmar que a educação ambiental deve ser considerada um processo permanente e diretamente relacionada a todas as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares, pois se fundamenta em alguns pressupostos, entre os quais destacamos: a integração entre ser humano e ambiente e sua conscientização como natureza (e não como parte); formação de um sujeito ecológico (capaz de compreender o mundo e agir nele de forma crítica); aquisição de novas posturas, novas éticas que podem gerar uma cidadania planetária; valores e ações que contribuam para a transformação do ser humano; que não aconteça de forma episódica no cotidiano escolar; criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e planetário, como forma de obtenção da melhoria de qualidade de todos os níveis de vida. Esses pressupostos apontam para a inter-relação entre todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental.

Questões relacionadas com os direitos humanos - que englobam temas relacionados com às sexualidades, diversidade sexual, gênero, homofobia, preconceitos de toda e qualquer natureza, são também de maior relevância dentro da escola. A ideia do respeito e da coexistência da diferença está prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na Lei 13.185/2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional e em outros ordenamentos legais.

Precisamos, pois, trabalhar a diferença na perspectiva de construção da democracia e de uma política crítica e de compromisso com a justiça social. As questões de etnia, gênero e classe devem ser vistas como produtos ou resultados das lutas sociais mais amplas, pois as diferenças são produtos da história, o que impõe a necessidade de conceber a diferença a partir não da tolerância, mas da coexistência, da comunhão das diferentes culturas, não só reconhecendo o valor intrínseco de cada cultura, mas defendendo o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, propondo a construção de relações recíprocas entre esses grupos, por meio do diálogo, da educação intercultural.

A escola deve ser pensada e organizada a partir do trabalho fundamentado no respeito, porque,

A diversidade está presente em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando-a ou negando-a. É no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores, entre estes e os educandos e entre os educandos que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. A diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos (CARRARA, 2009, p. 33).

Visando promover reflexão e a mudança de postura e atitude diante das questões relativas à diversidade, o Ministério da Educação elaborou o Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 32 - 35), que estabelece alguns princípios

norteadores da educação em direitos humanos na educação básica, propondo algumas ações programáticas, como a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica, assegurando também a formação continuada das trabalhadoras da educação para lidar criticamente com esses temas; a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos políticopedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano; a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.

As diferentes experiências dos sujeitos que habitam a escola, as diversas formas de relação que esses sujeitos estabelecem com o mundo, ou seja, a experiência dos estudantes da Educação Especial, da EJA, dos que vivenciam diversas formas de orientação sexual ou diferentes orientações religiosas, as diferentes culturas, entre outras, devem ser contempladas no currículo.

Para tanto, é necessário que em todas as áreas de conhecimento, bem como nos diferentes componentes curriculares, alguns princípios sejam assumidos por todos os profissionais da rede municipal de Vitória, que são:

- **Educação e diálogo intercultural:** que pressupõe o diálogo entre os diferentes sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola e entre as diferentes histórias, experiências e culturas que os constituem, o que conduz à comunhão das diferenças, que é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade, na diferença. Isso pode nos levar a desvelar, recuperar, dar visibilidade aos discursos, às práticas, aos saberes e aos fazeres, que foram negligenciados, silenciados, tornados inexistentes e por isso, desperdiçados, não legitimados na escola e na sociedade;

- **Alteridade:** que impõe o reconhecimento do outro como legítimo outro, aprender a compartilhar concepções, conhecimentos, experiências nos diferentes espaços e tempos da escola, superando a pedagogia que hospeda, mas que não se importa com quem é o seu hóspede (SKLIAR, 2003);

- Reconhecimento da incompletude cultural: nenhuma cultura é completa, nenhuma cultura possui uma essência imutável. As culturas interinfluenciam-se e transformam-se mutuamente. Isso significa considerar que todos os estudantes e profissionais da escola possuem e produzem cultura na relação uns com os outros;

- Reconhecimento das diferenças como produto da história: as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas por meio de relações de poder (SILVA, 1996). As diferenças culturais não devem ser entendidas como dados ou evidências que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas são construções histórico-culturais que decorrem das relações de poder nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas – ressignificandoas (SANTOS, 2003);

- Superação das dicotomias: “[...] a classificação é uma marca da Modernidade, em que a identificação serve para diagnosticar, classificar e finalmente segregar” (MARQUES, 2010, p. 254). A partir daí foram criadas dicotomias, como normal e anormal, superior e inferior. Essa tem sido a forma de conceber as diferenças na escola: o que é normal e o que não é normal. Perguntamos: o que é normal? O que foge do padrão da normalidade? Que parâmetros podem ser usados para definir normalidade e anormalidade? E a partir dessa concepção dicotômica, as diferenças acabam sendo classificadas como problemas, como falta, como déficit. É preciso, pois, sair do lugar de saber e poder sobre o outro para nos abirmos ao encontro com o outro, ter acesso à experiência que é do outro, nos lançarmos à experiência e nos reconhecermos nela.

Assim, considerando os princípios elencados, compreendemos que nosso grande desafio nesta construção curricular é produzir uma proposta pedagógica que contemple os conhecimentos relevantes sistematizados pela humanidade, inclusive aqueles até então invisibilizados, assegurando o direito à aprendizagem de todos os estudantes, em seus variados percursos e especificidades e, de modo diferenciado, dos estudantes da EJA e da Educação Especial, sem restrição de acesso ao conhecimento. Ao encontro

do exposto, torna-se primordial a reflexão acerca da ideia do direito de aprendizagem, uma vez por ser essa uma opção conceitual debatida no processo de atualização destas diretrizes.

“O currículo precisa [...] estar em constante transformação e proporcionar uma apropriação do conhecimento e não mera reprodução. Os conteúdos devem ter valores, significados e sentidos para os estudantes. Sendo assim, na construção do currículo é relevante reconhecer as diferenças (culturais, de gênero, étnicas, sociais...) e garantir meios que provoquem o interesse do estudante a querer aprender o saber sistematizado”

(Fórum Diálogos Curriculares do Ensino Fundamental, EMEF EMSG, mar. 2015).

6

Direitos de aprendizagem

6.1 Por que assumir esse conceito no documento de diretrizes curriculares da rede municipal de Vitória?

Observamos hoje um discurso quase generalizado na sociedade e, inclusive, entre os profissionais da educação de que há uma crise institucionalizada na escola. Os problemas são inúmeros e se manifestam de diferentes formas: violência, desinteresse dos estudantes, fracasso escolar, indisciplina escolar, professoras desencantadas com a profissão, entre outros.

Alguns dados alarmantes são as taxas de distorção idade e série, abandono e repetência, analfabetismo, bem como a taxa de escolaridade dos brasileiros, o que significa que muitos estudantes estão tendo acesso à educação, mas não estão conseguindo concluir sequer o Ensino Fundamental. Dados apontados pelo sistema nacional de avaliação da educação (Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem) revelam que ainda é necessário avançar no sentido da efetivação da finalidade da escola, que é o sucesso dos estudantes.

No cenário municipal, a necessidade de ampliarmos as possibilidades de efetivação dos direitos pode ser observada nos resultados de desempenho dos estudantes, uma vez que no ano de 2015 a taxa de reprovação no Ensino Fundamental foi de 10,6% e de distorção idade série de 19,1%. De acordo com dados divulgados pelo Mec/Inep, na Prova Brasil de Língua Portuguesa (2015) a média do município foi de 210,0 para os anos iniciais e 249,9 para os anos finais. Em Matemática (2015), o resultado foi de 219,4 para os anos iniciais e 254,7 anos finais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) observado em 2015, foi de 5,6 para os anos iniciais e 4,3 para os anos finais, com metas projetadas para 5,5 e 4,7 respectivamente.

Por outro lado, é inegável que avançamos em relação ao princípio constitucional que estabelece

o acesso dos estudantes à escola, principalmente no Ensino Fundamental. Outros avanços se traduzem no aumento do número de escolas, na melhoria da infraestrutura das escolas e com relação à qualificação dos profissionais da educação. Então, por que o princípio da permanência e da qualidade da educação não acompanharam o princípio do acesso?

É com base nesses questionamentos e principalmente com relação ao grande número de crianças que não conseguem ler e escrever – mesmo frequentando o Ensino Fundamental – que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Coordenação do Ensino Fundamental passou a usar o conceito de direito de aprendizagem e desenvolvimento, inicialmente nos documentos voltados à questão da alfabetização, como foi o caso do documento denominado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012). Nesse documento, que foi submetido à consulta pública, estão propostos 30 direitos de aprendizagem, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem, distribuídos entre as diferentes áreas do conhecimento.

Em 2014, foi lançado outro documento numa versão ainda preliminar intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (PCEB, BRASIL, 2014). O documento faz uma reflexão a partir das diretrizes curriculares nacionais para toda Educação Básica, no sentido de elencar subsídios para a elaboração da base nacional comum do currículo.

As proposições explicitadas nesses documentos dialogam com as “[...] demandas postas à educação pelos desafios da contemporaneidade, bem como pela diversidade de sujeitos que frequentam as etapas [e modalidades] da Educação Básica e pelo resgate da grande dívida com uma boa parte da população que, ao longo dos anos, não logrou exercer o direito à Educação Básica de qualidade” (PCEB, BRASIL, 2014, p. 9). Procuram, então, balizar a reflexão sobre a escola e a organização curricular a partir do conceito de direito de aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando a necessidade de resgatar a função social da escola no que tange à garantia do acesso ao conhecimento por todos os estudantes.

Trata-se, pois, de um conceito que tem implícita uma conotação política, filosófica e pedagógica, uma vez que o direito de aprendizagem se efetiva no cumprimento da função social da escola como o *lócus* de produção do conhecimento, de aprendizagem, de formação humana. Efetiva-se por meio do cumprimento de nossas funções como profissionais da educação, ou seja, por meio do cuidado, do zelo pelo sucesso de todos os estudantes.

Direito de aprendizagem é, assim, a garantia de que todos os estudantes do Ensino Fundamental, da EJA, da Educação Especial, de todas as escolas, independentemente de sua localização se apropriem do conhecimento. Pensar em direito de aprendizagem, então, supõe respondermos a algumas perguntas: aprender o quê? Aprender para que? Aprender como? Aprender quando? Aprender em que condições? Responder a essas perguntas significa instituir ao processo ensino aprendizagem, à prática pedagógica, ao trabalho docente, a intencionalidade política que lhes é inerente.

Os direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento são tomados assim,

[...] como balizadores das condições necessárias para a produção de um currículo capaz de garantir que eles se realizem no cotidiano da escola e se traduzam em um conjunto de possibilidades para o acesso, a permanência e a aprendizagem, conforme a artigo 206 da Constituição Federal, concorrendo para evitar que, mais uma vez, os estudantes das classes sociais, historicamente excluídas, sejam penalizados por não realizarem aquilo que deles se espera (PCEB, MEC, 2014, p. 9).

Nesse contexto, os direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento também se articulam “[...] aos percursos formativos percorridos pelos estudantes ao longo da Educação Básica e são indissociáveis das condições em que este processo ocorre, tais como a formação e o trabalho docente, infraestrutura escolar, sistema de gestão, estrutura, organização e suporte didático-pedagógico e tecnológico” (PCEB, BRASIL, 2014, p. 9).

Não há como negar que a centralidade do direito à aprendizagem está na proposta curricular e a centralidade do currículo é o estudante. Esse é um aspecto que temos discutido desde a primeira parte do nosso documento, pois compreendemos que a política curricular deve estar orientada para a efetivação do direito de aprender e “[...] o currículo de cada escola deverá expressar a articulação de todos os elementos que o constituem, de forma a garantir que os direitos expressos no conjunto dos instrumentos legais e normativos possam traduzir-se em práticas educativas” (PCEB, BRASIL, 2014, p. 18), o que remete a alguns conceitos já trabalhados, que enfatizam a ideia da experiência e da contextualização do conhecimento. Isso, porque,

O conhecimento, entendido como as compreensões produzidas pelo homem em diferentes contextos, espaços e tempos, sobre si mesmo e sobre as suas relações com as ciências, as normas, os padrões e as regulações sociais, ganham a possibilidade, quando elaborados na intencionalidade da educação escolar, de constituírem-se como saberes a serem apropriados pelos estudantes. Tomados em sua processualidade e historicidade, os conhecimentos ganham significação ao dialogar com os saberes já incorporados, sejam os das vivências cotidianas, sejam os das experiências escolares anteriores, possibilitando a reorganização do pensamento (PCEB, BRASIL, 2014, p. 18).

Pensar uma educação a partir da perspectiva do direito de aprendizagem supõe também uma reflexão sobre os sujeitos da Educação Básica. No Ensino Fundamental, esses sujeitos são crianças, adolescentes, jovens e adultos que iniciam ou dão continuidade à escolarização, de modo que são esses diferentes perfis que se constituem referências para a construção de propostas curriculares tendo por objetivo o alcance das finalidades da Educação Básica. Por isso, é necessário que a escola, suas professoras e o currículo proposto considerem

6.2 O trabalho com objetivos de aprendizagem na rede de ensino de Vitória: uma experiência em movimento

O reconhecimento da função pedagógica, política e social da escola, como vimos, ainda traz desafios para a educação pública. Nesse contexto, ao longo dos anos, algumas experiências curriculares vivenciadas na rede de ensino de Vitória ganham destaque e sinalizam possibilidades de repensarmos as práticas pedagógicas, tendo em vista a efetivação dos direitos de aprendizagem.

Uma delas, é a definição de um currículo cujo trabalho seja orientado na perspectiva dos objetivos de aprendizagem, reafirmando a necessidade de uma mediação pedagógica intencional e sistemática, que considere os conhecimentos historicamente relevantes em sua relação com os contextos e as experiências dos sujeitos, como é realizado, por exemplo, pela Escola Experimental de Vitória da UFES, que organiza uma previsão dos objetivos a serem trabalhados e apropriados pelos estudantes do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Nessa escola, o desenvolvimento da proposta curricular com objetivos de aprendizagem teve início no ano de 1994, sendo implementado plenamente em todas as séries no ano de 1998, conforme Projeto Político-Pedagógico (2014).

A Escola de Ensino Fundamental José Áureo Monjardim também vem organizando o currículo por meio de objetivos de aprendizagem para o trabalho em todos os anos do Ensino Fundamental, desde o ano 2000, quando foi implementada a organização por ciclos em toda a escola, como está descrito no Projeto Político-Pedagógico dessa Unidade de Ensino (2010).

A visão longitudinal do currículo por meio do trabalho com objetivos de aprendizagem também inspirou a Escola de Ensino Fundamental Edna de Mattos Siqueira Gaudio que adotou essa forma de conceber o desenvolvimento curricular a partir do ano de 2015, quando a escola passou por grandes mudanças em sua forma de organização, instituindo os ciclos de aprendizagem até o nono ano do Ensino Fundamental.

Nessas escolas, a avaliação do processo de aprendizagem de todos os estudantes está ancorada nos objetivos que foram estabelecidos para cada ano ou cada ciclo do Ensino Fundamental, uma possibilidade de expressão do rendimento escolar prevista no artigo 36 da Resolução Comev 07-2008.

Outra experiência que também teve grande impacto na concepção e forma de organização do trabalho pedagógico foi a vivenciada no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede de Ensino de Vitória, a partir das Leis nº 10.172, 11.114 e 11.274, o que resultou na institucionalização do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (CIAEF) com as turmas de primeiro, segundo e terceiro anos constituindo o primeiro ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental em toda rede de ensino, desde o ano de 2010, com amparo legal definido na Resolução Comev nº 01/2014.

Entre os princípios da organização do ciclo inicial estão a garantia da aprendizagem entendida como um processo contínuo, com objetivos a serem apropriados pelas crianças até o final do ciclo, o que nos remete à avaliação contínua, diagnóstica e formativa (DOCIA, PMV, 2012). Assim, a organização da proposta curricular para o CIAEF teve por objetivo potencializar a socialização e a produção de saberes considerando a temporalidade necessária para que a criança se aproprie dos conhecimentos num contexto de conciliação das necessidades infantis com as necessidades de aprendizagem (objetivos de aprendizagem previstos para cada ano do CIAEF).

Outra experiência que cabe destacar é a vivenciada na EMEF EJA Professor Admarco Serafim de Oliveira que contempla em seu Projeto Político Pedagógico uma proposta de avaliação por objetivos em todos os segmentos. Essa experiência que vem se desenvolvendo desde 2013, amplia-se com a adesão de outras escolas que apresentam interesse em implementar tal

proposta. Em virtude disso, foi criado um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar o instrumento de registro de avaliação por objetivos que foi implementado em 2017, a princípio, apenas com as turmas do primeiro segmento.

O breve histórico aqui apresentado revela, portanto, movimentos singulares tanto no que tange aos Projetos Pedagógicos das Unidades de Ensino citadas como à experiência do CIAEF, que serviram como referências e pontos de partida para o processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a elaboração dos objetivos de aprendizagem.

No que tange, especificamente, aos objetivos de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos, foi necessário, também, retomar os princípios formulados nos documentos municipais que subsidiam o trabalho com a modalidade, tais como: a identidade e especificidades dos sujeitos da EJA; a ideia de currículo integrado que abarca as visões de mundo, os valores e as experiências dos sujeitos; a relação com o mundo da cultura e do trabalho; a interdisciplinaridade; o trabalho com unidades conceituais que assegurem a contextualização do conhecimento; entre outros.

Em consonância com as ações curriculares gestadas no município, a elaboração dos objetivos de aprendizagem também é uma experiência que vem sendo vivenciada em âmbito nacional pelo Documento Elementos Conceituais do Currículo (2012) e por meio das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013), em que são elencadas ações que contribuem para a garantia dos direitos de aprendizagem com foco na alfabetização.

Recentemente, em 2015, com a publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2015), o processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Município de Vitória foi corroborado pelas concepções materializadas no documento nacional. A BNCC é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, BRASIL, 2009) e do Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014) e tem papel orientativo

para que os sistemas de ensino elaborem suas propostas curriculares tendo como fundamento o direito de aprendizagem e ao desenvolvimento.

A concepção de educação como direito apresentada na BNCC tem relação com a intencionalidade do processo educacional. Nessa direção, os objetivos de aprendizagem apresentados nos diferentes componentes curriculares que a integram materializam as intencionalidades educacionais. Dessa forma, a BNCC se destaca em relação aos documentos anteriores ao apresentar direitos e objetivos de aprendizagem dos quais as crianças, jovens, adolescentes e adultos devem se apropriar.

Considerando, então, o referencial teórico que subsidiou o processo de atualização destas diretrizes curriculares, assim como a produção curricular municipal e nacional, buscamos nos momentos de diálogos curriculares e nos grupos de trabalho com profissionais do grupo referência, elaborar uma proposta de objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da ação pedagógica do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e para o primeiro e segundo segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

Essa proposta foi materializada por meio de planilhas que contemplam os eixos de ensino com os respectivos objetivos de aprendizagem a serem iniciados (I), aprofundados (A) e consolidados (C) em cada componente curricular, conforme pode ser visto no capítulo 8 sobre a Fundamentação teórico-metodológica das áreas de conhecimento, seus componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem, que são apresentados numa perspectiva longitudinal e de progressão dos conhecimentos. Ressaltamos que, por meio dessa construção coletiva, buscamos dar unidade às propostas pedagógicas das escolas, que necessariamente se relacionam com os contextos e com as experiências dos sujeitos praticantes do currículo.



Figura 33 - Exposição de trabalhos dos estudantes da EMEF MB

Referências

- ARAÚJO, Noélia da S. Miranda de. **História afro-brasileira** 'o Tabuleiro da Baiana' - A África está em nós. II Seminário Diálogos Curriculares. SEME, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BASTOS, Luciana Giovagnoli. **O olhar pedagógico nas novas tecnologias**. II Seminário Diálogos Curriculares. SEME, 2015.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. BRASIL, Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC 2007.
- BORBA, Ângela Meyer e GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. BRASIL, Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC 2007.
- BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 13-30.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9394/96** que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros em ação**: programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília, 1999.
- _____. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.
- _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SCAD, 2006.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- _____. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2008 (orientações curriculares para o ensino médio – volume).
- _____. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 07/2010** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.
- _____. **Parecer 11/2010** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Ensino Fundamental. Brasília, 2010a.
- _____. **Resolução nº 04/2010** que fixa as diretrizes curriculares da educação básica. Brasília, 2010b.
- _____. **Resolução nº 07/2010** que fixa as diretrizes curriculares do ensino fundamental de nove anos. Brasília, 2010c.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília, 2010.
- _____. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012.
- _____. **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília, 2014.
- _____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília; 2014.
- _____. Lei Nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão preliminar)
- CAMPOS, Dulcinéia, SOUZA, Neuza Balbina de, STIEG, Vanildo. Dialogismo e polifonia. **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmica-Científica. Programa Pós-Graduação em Educação. Vitória. V17, n. 01. Jan./Jun. 2011.
- CANAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio.

Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. BRASIL. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2009.

COMEV. **Resolução 07/2008** que fixa as diretrizes de implantação do ciclo de alfabetização no sistema municipal de Vitória. Vitória: Conselho Municipal de Educação de Vitória, 2008.

_____. **Resolução 01/2011** que fixa as diretrizes curriculares de implementação da educação de jovens e adultos no município de Vitória. Vitória: Conselho Municipal de Educação de Vitória, 2011.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cadernos CEDES. Vol. 19 n. 44 Campinas, Abril, 1998.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliar:** ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. 2000.

FAZENDA, Ivani C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37- 60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GASPARIN, João Luiz e KASPCHAK, Marilene. **A pedagogia histórico-crítica como instrumento de planejamento docente-discente.** Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/>

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, sociedade e culturas.** N° 23, 2005.

_____. **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais:** rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOFFMAN, Bernadete Verônica Schaeffer. Uma sondagem da constituição de sentido de número na perspectiva da ligação de saberes. **II Seminário Diálogos Curriculares.** SEME, Vitória, 2015.

LARROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEAL, Telma Ferraz, et al. **Avaliação e aprendizagem na escola:** a prática pedagógica como eixo da reflexão. BRASIL, Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC 2007.

MARQUES, L. P. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio para a formação em educação. DALBEN, A. e outros (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARQUES, Luciana Pacheco (et. al). Tempo na/ da escola: produções em educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Revista ProPosições,** v. 10. n. 1, UNICAMP, 1999.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo:** uma introdução. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas 1948.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempo e espaço escolares:** o (des)confinamento da infância. Anais ANPED. GT: Educação Fundamental. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental.** Vitória, 2004.

_____. **Proposta de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sistema**

municipal de educação de Vitória. Vitória, 2007.

_____. **Política Municipal de Educação Especial.** Vitória, 2016.

_____. **Documento orientador da educação de jovens e adultos no município de Vitória.** Vitória: PMV/SEME, 2008. (Versão preliminar)

_____. **Diretrizes curriculares:** o que temos consolidado? Vitória, 2011.

_____. **Documento Orientador do Ciclo inicial de aprendizagem:** reorganização dos tempos-espacos de ensino aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vitória: PMV/SEME, 2012.

_____. **Política de alfabetização em Vitória para o ciclo inicial de alfabetização.** Vitória: PMV/SEME, 2012 a.

_____. **Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES.** Vitória: PMV/SEME, 2012 b.

_____. **Lei municipal 8695/2014.** Vitória, 2014.

RODRIGUES, Paulo Cezar. Uma reflexão sobre a escrita de textos à luz da concepção interacionista de ensino. **Revista Eletrônica F@ciência,** Apucarana-PR, v.1, n.1, 50-60, 2007.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** SANTOS, B. de S. (Org.) Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira.** SAVIANI, Dermeval (et al). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da “nova” direita e a qualidade total. Universidade e sociedade. Brasília: ANDES, Ano VI, n 10, já. 1996, 82-89.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-cultural.** (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. vol.13 nº.39. Rio de Janeiro Set./Dec. 2008.

VYGOTSKY, L. S. (1987). “Thinking and speech”. In: Rieber, R. W. e Carton, A. S. (eds.). The collected works of L. S. Vygotsky, New York, Plenum Press, pp. 37-285.

_____. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1991. v. 4.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. **A criança e seu comportamento.** Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p.151-238.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo, Martins Fontes, 2001



PARTE II

ÁREAS DO CONHECIMENTO, SEUS COMPONENTES CURRICULARES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Perspectiva teórico-metodológica das áreas do conhecimento, componentes curriculares e objetivos de aprendizagem

Neste capítulo são apresentadas reflexões teórico-metodológicas que visam subsidiar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada Área do Conhecimento, considerando os componentes curriculares que as compõem. Seu processo de elaboração tomou como ponto de partida as contribuições das mesas, relatos de experiência, debates e grupos de trabalho realizados no II Seminário com o Grupo Referência, em abril/maio de 2015, sendo intensificado nos Ciclos de Diálogos Curriculares, nos Fóruns de Discussões Curriculares da Plataforma VixEduca e nas formações realizadas nas escolas com todos os profissionais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

estudos e reflexões acerca dos conceitos e práticas inicialmente sistematizados em textos elaborados pelo Grupo Referência. Esses textos foram discutidos e analisados pelos profissionais da rede em momentos de grupos de trabalho com plenárias e trocas de experiências, o que oportunizou novas contribuições que foram incorporadas ao longo de todo o processo de sistematização dos textos das áreas.

Em cada área e seus componentes curriculares, as reflexões foram tecidas considerando a trajetória da rede de ensino observada nas experiências dos profissionais e nos referenciais curriculares municipais, como a Diretriz Curricular para o Ensino Fundamental (DCEF, PMV, 2004), a Proposta de implementação da modalidade Educação de Jovens e Adultos (PIEJA, PMV, 2007) e o Documento orientador do CIAEF (CIAEF, PMV, 2012), bem como os referenciais curriculares nacionais expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CNE – 04/2010) e do Ensino Fundamental (CNE – 07/2010) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2016) que, nos momentos de produção desta diretriz, conforme já situado anteriormente, foi amplamente divulgada, servindo como um importante referencial na discussão das áreas.

Na sistematização dos textos das áreas, buscamos, assim, os princípios comuns que podiam integrar os diferentes componentes curriculares, de modo a situar a caracterização da área, a perspectiva teórica, seus conceitos, princípios e as formas de articulação com os temas da diversidade.

São apresentados também os objetivos gerais, os eixos de trabalho, algumas alternativas metodológicas e considerações sobre as práticas avaliativas, além dos objetivos de aprendizagem a serem consolidados pelos estudantes em cada etapa do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

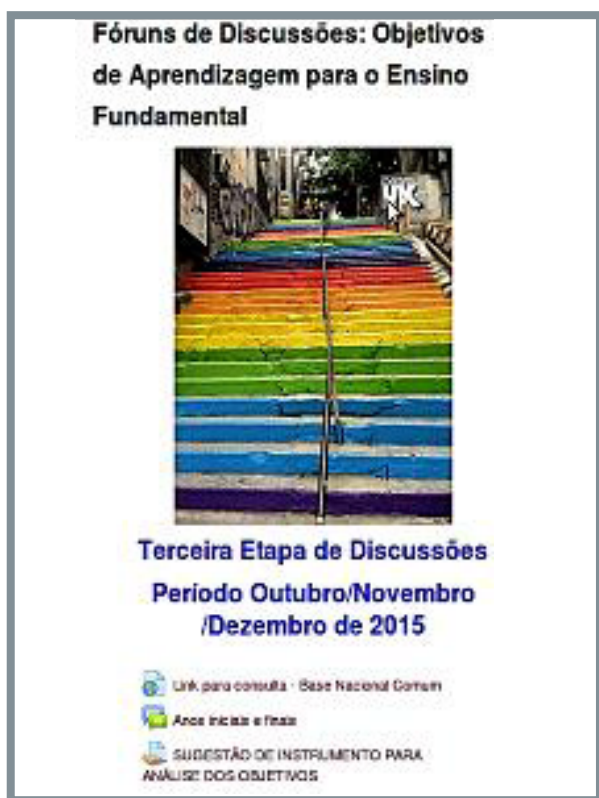


Figura 34 A plataforma VixEduca foi uma ferramenta utilizada nas ações formativas com os profissionais no processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental

Nesses momentos de produção coletiva, foi adotada uma metodologia que consistiu em

1

Área de Linguagens

Caracterização: conceitos e princípios

A área de Linguagens reúne, conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2016), um conjunto de linguagens que são imprescindíveis para a formação estética, sensível, ética e afetiva dos estudantes, sendo composta por conhecimentos dos componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna. Na rede de ensino de Vitória, a Língua Estrangeira Moderna que compõe a área é a Língua Inglesa, sendo contemplada também para o trabalho com os anos iniciais.



Figura 35 - Reunião com o Grupo Sistematizador - área de linguagens

Conforme discussões ocorridas no processo de atualização desta diretriz curricular, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), apesar de ainda não se constituir componente curricular da área de Linguagens, passa a integrá-la na proposta curricular desta rede de ensino. A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, conforme preconiza a Lei 10.436 de 22 de abril de 2002 no seu artigo 1º, sendo compreendida, de acordo com o parágrafo único desse artigo, como um sistema linguístico oriundo de comunidades surdas do Brasil, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, para transmissão de ideias e fatos.

Considerando o conjunto de linguagens que compõem essa área do conhecimento, serão

delineadas algumas reflexões acerca dos conceitos que devem ser observados no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Partindo do referencial teórico que orientou o processo de atualização das diretrizes curriculares e reconhecendo a Perspectiva Histórico-Cultural como fundante do trabalho desenvolvido nas escolas, defendemos que as diferentes formas de Linguagem se constituem modos de ser e estar no mundo. A linguagem é tanto produto quanto produtora de cultura, é interação e comunicação social e somente acontece na relação com o outro. É a partir da linguagem que nos constituímos sujeitos e podemos representar e interpretar diferentes papéis sociais, bem como expressar e representar o mundo.

Assim, ao nos remetermos à Linguagem, estamos considerando as diferentes formas de interação e expressão, tais como a linguagem verbal (oral e escrita), artística, corporal, audiovisual, gestual, entre outras, por meio das quais os sujeitos se posicionam na sociedade. Nesse sentido, ao invés de Linguagem, podemos falar em Linguagens que se encontram e confrontam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas.

Elementos simbólicos construídos socialmente que produzem modos de apropriação e leituras de mundo, ampliando as possibilidades de significação e representação. São, portanto, sistemas de signos, que nos possibilitam expressar e defender concepções, produzir conhecimento e escolher formas de estar e pertencer aos agrupamentos sociais, relatar nossas interpretações das experiências vividas. Esses sistemas de signos são utilizados de acordo com os variados contextos de produção e suas formas devem estar relacionadas com esses contextos: situação em que são produzidas e os objetivos que se quer alcançar.

Estudos no campo da estética e da filosofia da linguagem, que dialogam com as contribuições e com as fragilidades advindas do Romantismo e do Racionalismo, reafirmam essa forma de conceber a Linguagem, evidenciando que não se configura apenas como comunicação ou expressão do pensamento, mas é interação, pois envolve processos de produção de sentidos na e pela forma como nos posicionamos no mundo por meio dela, tendo em vista os aspectos sociais, éticos, estéticos políticos, históricos, culturais, ideológicos, filosóficos que permeiam a vida humana (BAKTIN, 1992).



Figura 36 - Grupo de Trabalho de Língua Portuguesa, Inglesa e Libras - Ciclo de Diálogos junho de 2015

Esse caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano. Assim, as linguagens são sempre uma formação discursiva, pois se relacionam com o contexto de produção, com o repertório do vivido. Nessa perspectiva, as práticas de linguagens são dinâmicas, transformando-se no decorrer do processo sócio-histórico humano.

Conceber que existem diferentes formas de linguagem e compreender que estas se “[...] constituem em modos de conhecer e explicar a realidade tão válidos quantos os saberes organizados pelos diferentes ramos da ciência” (BORBA; GOULART, 2007, p. 52), significa criar espaços tempos para vivência destas diferentes formas de linguagem.

Não há como nos constituirmos autores, críticos e criativos, se não tivermos acesso à pluralidade de linguagens e com elas sermos livres para opinar,

criar relações, construir sentidos e conhecimentos. A ampliação da experiência estética, fazendo circular diferentes manifestações artístico-culturais, é base fundamental para processo de criação, pois alarga o acervo de referências relativas às características e ao funcionamento de cada tipo de expressão, bem como amplia a rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade e compreensão (BORBA; GOULART, 2007, p. 53).

Nessa direção, Corsino (2007, p. 60 e 61) defende que um dos grandes objetivos do currículo de Artes é “[...] a educação estética, isto é, sensibilizar a criança [o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso] a apreciar uma pintura, uma escultura, assistir a um filme, ouvir uma música”. Os estudantes devem “[...] vivenciar atividades em que possam ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar as diversas manifestações de arte e atuar sobre elas”. É preciso também que “[...] elaborem suas experiências pelo fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e a vivência estética”.



Figura 37 - Grupo de Trabalho de Arte - Ciclo de Diálogos junho de 2015

É importante também tomar a linguagem como produção de textos, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que os estudantes participem como interlocutores falantes e ouvintes. Ao focar as linguagens pela via do discurso, faz-se necessária a primordialidade do aspecto dialógico que as perpassa. Logo, conceber a característica dialógica da linguagem é estabelecer a reciprocidade entre o eu e o outro como presença concreta por meio do diálogo (com o passado, conosco mesmos, com outros textos, com outras culturas...). No ato interlocutivo, o contexto verbal relaciona-se com o não verbal e vice-versa, uma vez que a organização do espaço social, os costumes, comportamentos individuais, sociais e institucionais, as normas, ações, rituais influenciam e são influenciados na e pela linguagem. É preciso então,

Assegurar um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas, as quais, por sua vez, possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos. Textos que circulam nas diferentes esferas sociais e são produzidos por interlocutores em processos interativos (BAKTIN, 1992; 1992b; *apud* CORSINO, 2007, p. 61).

Corsino (2007, p. 61) defende também que na Educação Física

O trabalho pedagógico com ênfase na área das linguagens inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Entendemos que, em todas as áreas, é essencial o respeito à culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização dos [estudantes], tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano.

Os estudantes vivenciam as formas de linguagem nos diferentes espaços que convivem e a escola deve, pois, constituir-se um ambiente que possibilite a ampliação, o aprofundamento, a potencialização e a qualificação da produção e dos usos dessas formas de linguagem.

Das questões expostas como conceitos e princípios na área da linguagem, encontramos o que estamos defendendo na primeira parte deste texto, que é o diálogo entre a teoria histórico cultural e as teorias pós-críticas, pois ao mesmo tempo em que se propõe a concepção de linguagem como interação, como algo que se constitui na relação com o outro, como um signo que se relaciona com seu contexto de origem – categorias próprias da primeira teoria, defende-se também a ideia do inacabamento do humano, da inconclusão do ser que necessita do outro como ser de/das relações, do diálogo intercultural, a incompletude das culturas, bem como o conceito de experiência, como algo que propicia o sentir, vivenciar, reconhecer e experienciar o trabalho com o conhecimento que, entre outras categorias, compõe as premissas do pensamento pós-crítico.

³ Entendemos, aqui, texto como as diferentes linguagens que produzem sentidos.

⁴ Como exposto na Lei 9394/96 artigo 26, §7º e 9º e 26ª, na da Resolução 04/2010 (BRASIL/CNE, 2010b), artigo 13 § 4 e no Regimento comum das escolas municipais (VITÓRIA/ES), artigo 52.

Articulação com os temas da diversidade

Dos conceitos e princípios estabelecidos, podemos fazer referências a algumas possibilidades de articulação da área com os temas da diversidade e, uma vez que compreendemos o texto (em suas diferentes formas de manifestação: verbal, estética, visual, virtual, entre outros) como unidade de sentido³, entendemos que este favorece a articulação com esses temas, por meio de sua transversalidade.

Como já apontado, os temas da diversidade, educação das relações étnico-raciais, gênero, direitos humanos, direitos da criança e adolescente, mulheres, adolescentes que cumprem medida socioeducativa e idosos, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, educação ambiental, são de enfoque obrigatório⁴.

Sendo assim, é importante que os conhecimentos e as atividades dessa área sejam instrumentos de formação integral das crianças [adolescentes, jovens, adultos e idosos] e de prática de inclusão social, e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade (CORSINO, 2007, p. 61).

Para o trabalho com os temas da diversidade, é necessário partir sempre da realidade e necessidades de cada turma, de cada estudante, de suas famílias, ou da própria instituição de ensino. Logo, as manifestações culturais dos estudantes necessitam ser valorizadas e isso somente é possível a partir da interação com as diferentes formas da linguagem. O trabalho a partir dos diferentes textos e formas de expressão artística e corporal pode propiciar o conhecimento dos estudantes e suas demandas, histórias, culturas e experiências.

O reconhecimento da diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir, ser e estar no mundo, bem como de produzir conhecimentos, leva-nos a perceber o caráter situado e, portanto, também político do conjunto de práticas entendidas como patrimônio da humanidade.

Por isso, é importante que nos diferentes componentes curriculares da área de Linguagens sejam

explorados livros, poesias, músicas, autores, artistas, poetas, escritores, expressões artísticas (plástica, visual, cênica) que retratem a cultura indígena, quilombola, africana (cf. Lei 10.639/2003) e outros grupos étnicos que contribuíram para a constituição da cultura capixaba e nacional, bem como temas ligados às diferenças biológicas, diversidade ambiental, gênero, sexualidade, direitos da criança e adolescentes e direitos humanos



Figura 38 - Temas da diversidade - vida e trabalho - EMEF EMSG

Considerando o exposto, é condição essencial para o trabalho dos diferentes componentes curriculares que compõem a área de Linguagens:

- levar em conta perspectivas multiculturais e interculturais, nas quais se reconheçam os diversos grupos que constituem a sociedade, bem como as estruturas sociais que os classificam e hierarquizam, desenvolvendo atitudes de respeito e preservação das manifestações da linguagem utilizadas por esses grupos; desenvolver práticas que levem ao reconhecimento de que “[...] a produção artística [corporal], oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm produzindo faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo” (BORBA; GOULART, 2007, p. 51);

- “[...] contribuir para a construção de uma educação que seja geradora de cidadania; que atenda e respeite as diversidades e peculiaridades da

população brasileira em questão, que respeite o repertório cultural da população negra e o relacione com as práticas educativas inclusivas existentes” (BRASIL, 2006, p. 54);

- “[...] visualizar as diferenças e articular as práticas pedagógicas a elas não somente como forma de respeito humano, mas uma forma de promover a igualdade”, de “[...] apropriar, de fato e de direito, dos instrumentos que nos permitam perceber estas múltiplas formas, e mais, que esta apropriação não signifique expropriação, mas sim recriação, reinvenção, redescoberta e que nos leve a equacionar o nosso ser e estar no mundo em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2006, p. 54-56);

- “[...] planejar atividades que promovam a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação das diferenças, o respeito, a inclusão do outro” (CORSINO, 2007, p. 61);

- pesquisar e usufruir do patrimônio artístico e cultural capixaba e nacional como expressão de diferentes visões de mundo, construindo categorias de diferenciação, apreciação e criação;

- potencializar o uso de recursos de tecnologia assistiva a fim de promover a participação plena de estudantes com severos comprometimentos motores e de fala em atividades comunicativas, artísticas, de movimento, entre outras pertinentes à área de conhecimento;

- estimular o “[...] reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais” (BRASIL, 2012, artigo 17, inciso I, alínea c);

- promover “[...] projetos e atividades, artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2012, artigo 17, inciso III, alínea c).

Objetivos gerais

Diante do exposto, a organização do trabalho pedagógico com a área de Linguagens deve favorecer, conforme também pontuado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), a ampliação das experiências com as diversas formas de linguagens que os estudantes já

possuem, dando continuidade e expandindo os seus repertórios por meio da diversificação dos campos que constituem sua vida social. Nessa direção, são apresentados no documento curricular nacional, objetivos gerais que estão voltados para a formação crítica e cidadã, uma vez que primam pela necessidade de levar os estudantes à:

[...] compreender as práticas de linguagem como produtos culturais, portadores de valores, interesses, relações de poder e perspectivas de mundo que estruturam a vida humana;

- conhecer como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas, com vistas a potencializar sua capacidade de produção e interpretação das práticas de linguagem;

- reconhecer e valorizar a pluralidade das práticas de linguagem como propiciadoras da formação ética, sensível, estética e afetiva dos sujeitos;

- formular questionamentos, argumentar e posicionar-se diante de situações que envolvem as dimensões éticas, estéticas e políticas, mobilizando conhecimentos das linguagens [...] (BRASIL, 2016, p. 333-334).

Esses, assim como os demais objetivos gerais apresentados na BNCC, trazem indicativos para o desenvolvimento curricular, considerando os conhecimentos das diferentes linguagens que integram a área. Nesse sentido, apresentamos os seguintes objetivos gerais para o trabalho pedagógico na área de Linguagens, a serem observados nos componentes Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Libras:

- desenvolver a capacidade humana de articular significados arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade;

- possibilitar aos sujeitos formas singulares de pensar sobre o mundo e interagir com ele, mobilizando, entre outros processos sociais, a produção científica, a criação artística, a experiência literária, as manifestações da cultura corporal do movimento e a experiência da construção de sentidos nas línguas maternas e estrangeiras (BRASIL, 2014);

- assegurar o direito ao acesso às diferentes linguagens e o contato com diversas culturas, na perspectiva de uma educação para as diferenças;

- assegurar o acesso ao currículo escolar a todos os estudantes com deficiência que necessitem

de recursos de tecnologia assistiva, o direito à comunicação plena, aos estudantes que apresentem comprometimentos motores e de fala, assim como aos estudantes surdos o uso da Libras, capacitando-os a comunicarem-se em diferentes situações de produção textual;

- contribuir para o reconhecimento de uma diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir e estar no mundo, bem como de produzir conhecimentos, levando os estudantes a compreenderem o caráter situado e histórico das práticas de linguagem;

- favorecer o desenvolvimento de sujeitos críticos, de cidadãos participativos com identidades politizadas, por meio de uma abordagem discursiva de linguagem, compreendendo a construção de sentidos como um processo complexo e dialógico;

- levar os estudantes a experimentar, conhecer e apreciar diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas e diversificadas;

- capacitar o aluno a entender, a falar, a ler e a escrever em Língua Estrangeira para que ele possa comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações;

- promover a apropriação consciente e sensível dos conhecimentos e modos de produção, a apreciação e a contextualização dos sentidos e significados das linguagens artísticas (visual, musical, teatral e dança) para ampliar as dimensões socioculturais e históricos do estudante, e contribuir para o processo de humanização e de construção de sua identidade individual;

- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de Direitos Humanos, por meio das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora (BRASIL, 2012, s/p).

Perspectivas teórico-metodológicas

Considerando os objetivos expostos, a organização do trabalho pedagógico nessa área do conhecimento deve considerar

[...] a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, a diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, a articulação entre a escola e a comunidade e o acesso aos espaços de expressão cultural' (BRASIL, 2010 a, p.15).

Logo, os componentes curriculares que compõem a área de Linguagens trazem a potencialidade de uma abordagem curricular que ultrapassa a especificidade de cada componente e, dessa forma, a não fragmentação do conhecimento. Tal potencialidade requer pensar as linguagens sob a ótica de sua complexidade, agregando atitudes e valores que, apesar de constitutivos de cada componente, extrapolam suas fronteiras e se imbricam tendo em vista uma visão e abordagem a partir da integração dos conhecimentos.

Assim, podemos refletir que a integração dos componentes curriculares que compõem a área de Linguagens pode ser concebida tendo em vista a possibilidade de entender as diferentes linguagens como patrimônio cultural da humanidade, uma vez que trazem em si mesmas e simultaneamente, um conjunto de conhecimentos de campos diversos, mas que ao mesmo tempo se entrelaçam. Assim, as abordagens metodológicas nessa área devem promover:

- a contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;
- o esforço de integração por parte das professoras de trabalhar juntas, de compartilhar com os colegas os acertos e indagações, tendo em vista o compromisso com a aprendizagem dos estudantes;
- a promoção de práticas interdisciplinares entre os componentes curriculares desta e de outras áreas do conhecimento;
- o cultivo do diálogo e de relações em parceria com a comunidade escolar;
- o desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e as suas demandas pessoais, sociais, econômicas e culturais, considerando as especificidades da infância, da adolescência, dos jovens, adultos e idosos.
- a “[...] construção de ambiente escolar que favoreça a formação sistemática da comunidade

sobre a diversidade étnico-racial, a partir da própria comunidade, considerando a contribuição que esta pode dar ao currículo” (BRASIL/MEC, 2006, p. 65) e o tratamento da “[...] questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola” (BRASIL/MEC, 2006, p. 67);

- o estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos, utilizando-se de recursos tecnológicos da informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professoras que dela ainda não se apropriaram (BRASIL, 2010 a, art.13, § 3º, VII);

- a utilização de recursos de tecnologia assistiva, especialmente, a Comunicação Alternativa e Ampliada, como possibilidade de acesso ao currículo escolar, para estudantes que apresentem comprometimentos motores e de fala entre outras deficiências.

Essas pontuações reafirmam a necessidade de metodologias que assegurem a integração curricular e a contextualização dos saberes, por meio dos usos dos diferentes espaços tempos de aprendizagem, dos materiais didáticos e dos recursos tecnológicos disponíveis, de modo a propiciar o que defendemos na primeira parte deste documento, ou seja, um currículo a partir do conceito de experiência, que considere as singularidades e produza sentidos para os estudantes, por meio da constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que implica mobilização dos interesses e necessidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nesse contexto, algumas propostas de organização da ação pedagógica se revelam interessantes para o trabalho com as linguagens, uma vez que possibilitam, não apenas a integração entre os componentes da área de linguagens, como também com as demais áreas do conhecimento. Nery (2007) sistematiza quatro modalidades organizativas do trabalho

pedagógico que dialogam com as abordagens conceituais aqui defendidas e podem contribuir para a ressignificação do planejamento do processo ensino aprendizagem como: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos de estudo e atividades de sistematização.

• Atividades permanentes

São as atividades que fazem parte do trabalho de forma regular (diariamente, semanalmente ou quinzenalmente, por exemplo). Elas objetivam maior familiaridade com um assunto/tema, conhecimento procedimental ou conceitual, de modo que os estudantes tenham oportunidades de conhecer diferentes maneiras de ler, produzir textos orais, escritos e imagéticos, brincar, jogar, criar, etc. São exemplos de atividades permanentes: notícias do dia, rodas de conversa, rodas de leitura, pesquisando na internet, pesquisando no acervo da biblioteca, fazendo arte, cantando e encantando, jogos e brincadeiras, etc.

• Projetos de estudo

É uma forma de organização do trabalho pedagógico que prevê um produto final. Interesse e engajamento dos estudantes são aspectos fundamentais no desenvolvimento de um projeto, uma vez que os conteúdos e as estratégias de ensino aprendizagem são definidos a partir da observação dos contextos, problematizações e necessidades apresentadas pela turma. Assim, as atividades a serem desenvolvidas são definidas de modo colaborativo com os estudantes que contribuem no dimensionamento do tempo, na divisão de tarefas, na organização dos recursos e modos de apresentação dos resultados. A avaliação é contínua, processual, e visa ao alcance dos objetivos propostos.

• Sequências didáticas

Não demandam necessariamente um produto final e requerem uma organização sistemática por parte das professoras, pois as sequências didáticas partem da avaliação diagnóstica das aprendizagens dos estudantes e são organizadas de modo intencional, com vistas às aprendizagens ainda não consolidadas. O tempo de desenvolvimento de uma sequência didática é

definido, de modo geral, pelas necessidades da temática, dos conhecimentos em estudo e dos interesses da turma. A sequência didática pode ser articulada de modo interdisciplinar e abordar temáticas que transversalizam o currículo, sem perder de vista os saberes necessários ao processo de ensino aprendizagem dos conteúdos previstos em cada componente ou área do conhecimento.

• Atividades de sistematização

São atividades mais específicas, destinadas à sistematização de conhecimentos que estão sendo trabalhados, às vezes, dentro de um projeto ou de uma sequência didática mesmo. Por exemplo, se os estudantes estão desenvolvendo um projeto de estudos sobre um determinado artista plástico e precisam consolidar conhecimentos sobre a mistura de cores, pode-se desenvolver atividades de sistematização desse conteúdo de forma simultânea ao projeto em estudo.

Essas são algumas alternativas metodológicas, dentre outras, como os procedimentos de pesquisa e as aulas de campo, que podem contribuir para a constituição de processos pedagógicos

[...] que reverenciem o princípio da integração, reconhecendo a importância de se conviver e aprender com as diferenças, promovendo atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas. Que reconheçam a interdependência entre corpo, emoção e cognição no ato de aprender. Que privilegiem a ação em grupo, com propostas de trabalho vivenciadas coletivamente (docentes e discentes), levando em conta a singularidade individual. Que rompam com a visão compartimentada dos conteúdos escolares (BRASIL, 2006, p. 67).

Para que essas ações sejam possíveis, é imprescindível a participação do pedagogo e do gestor, no sentido da garantia da articulação pedagógica entre os diferentes componentes curriculares da área de linguagens, que somente poderá acontecer através do envolvimento tanto dos docentes desses componentes quanto dos docentes que atuam na modalidade de Educação Especial, no laboratório de informática, na biblioteca escolar e nas outras áreas.

Referências

- BAKTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 a.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BORBA, A. M. e GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Lei 9394/96 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- _____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. **Resolução 04/2010 que fixa diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, 2010 a.
- _____. **Resolução 07/2010 que fixa diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental**. Brasília, 2010b.
- _____. **Parecer 08/2012 sobre diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília: CNE, 2012.
- _____. **Resolução nº 01/2012 a que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2012a.
- _____. **Resolução nº 02/201 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental**. Brasília: CNE, 2012b.
- _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. **Política curricular para a Educação Básica**. Versão preliminar, 2014.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.(versão preliminar)
- CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**, 2004.

1.1 Arte

Perspectivas teórico-metodológicas

Ao longo da história, as produções no campo da Arte foram constituídas por experiências, conceitos e práticas que têm integrado diferentes contextos sociais, com desdobramentos na instituição escolar, em que o ensino da Arte tem por finalidade contribuir para a formação humana e o desenvolvimento cultural dos estudantes. Reconhecendo a relevância desse pressuposto, no processo de atualização destas Diretrizes, buscamos ampliar o diálogo com a produção do conhecimento, revisitando o referencial legal, histórico e conceitual do Componente Curricular Arte: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Vitória (DCEF, PMV, 2004), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEF, BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2016), entre outros.

A história revela que o ensino e a aprendizagem da Arte na educação brasileira é constituída por conquistas e acúmulos que vão desde a arte ensinada pelos jesuítas até o ensino do componente curricular, utilizando-se dos atuais avanços tecnológicos. O ensino da Arte foi incluído pela primeira vez no currículo escolar pela Lei 5.692/71, artigo 7º, que prescreve: “[...] será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”. Esse ensino era concebido como “atividade educativa”, não como disciplina e, muito menos, enquanto área de conhecimento” (BRASIL, 1971).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, extinguiu a nomenclatura “educação artística” e, através do artigo 26, § 2º prevê que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, em todos os níveis da educação básica, de forma a contribuir para o desenvolvimento cultural

e social dos alunos” (BRASIL, 1996). Essa mudança de nomenclatura foi resultado de um processo de discussões sobre a importância do ensino da Arte no Brasil e também do reflexo de manifestações de arte-educadores de todo o país, por meio de instituições como Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP).

Outro aspecto relevante é que de acordo com alterações introduzidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o ensino da Arte deve contemplar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, na construção de identidades mais plurais e solidárias. Vale ainda ressaltar que a Lei 9.394/96 passou a determinar, através de seu artigo 26, parágrafo 6º, que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular.

A Resolução 07/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, contribui para o avanço das discussões e na diminuição da fragmentação do conhecimento quando configura a organização das áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares agrupados pelas suas características: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Este componente passa a ser denominado Arte, integrando a área de conhecimento Linguagem.

No município de Vitória, desde a década de 1990, há a exigência de que o ingresso de professoras com formação específica na área (licenciatura em Arte e Música) se efetive através de concurso público, levando o ensino da Arte e de suas diferentes linguagens à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a preocupação em ministrar a disciplina com a devida atenção às produções artísticas e culturais:

Não podemos deixar de dar importância às manifestações artísticas e culturais [...], atentando para que os programas e métodos pedagógicos não estejam desvinculados das culturas regionais, da realidade em que está inserido o nosso aluno, propondo a ampliação de conhecimento e experiências, com a colaboração de artistas no processo educacional (PMV, 1995, s/p.).

Entendemos a necessidade de oportunizar aos estudantes e aos docentes momentos para vivenciarem outros discursos em Arte, não ficando restrito aos limites dos muros escolares. Conviver com o entorno, espalhar a palavra, provocar a discussão por meio da integração entre as diferentes linguagens que constituem o componente Arte, como a linguagem plástica, cênica, musical e corporal. “O que se pretende com essa integração é que a professora tome como eixo de seu trabalho a linguagem que melhor domine [...] e estabeleça interações com as demais linguagens, oportunizando aos alunos um trabalho rico e diversificado” (PMV, 1995, s/p.).

Considerando essas marcas históricas e os aspectos legais que vieram modificando o ensino da Arte no Brasil e no município de Vitória, aprofundaremos algumas perspectivas teóricas, trazendo conceitos e pressupostos metodológicos que contribuem para o trabalho com a Educação Estética.

O ensino da Arte já foi visto como espaço para trabalhar coordenação motora ou tempo de entretenimento ou até descanso para os estudantes. Além de ser apenas ensino de técnicas como, pintura, desenho, colagem, etc e em muitos casos, para moralizar, disciplinar e trabalhar o desenho geométrico. Nessa perspectiva, o ensino da Arte pouco contribuía para o desenvolvimento da leitura de mundo, ou seja, para o exercício de construção de um percurso gerativo de sentido.

Por outro lado, observamos também, a partir das décadas de 1950/60, conforme histórico apresentado nas Diretrizes Curriculares (DCEF, PMV, 2004), a emergência de uma concepção modernista da arte com ênfase na autoexpressão, fundamentada no expressionismo e na estética idealista e romântica. Nessa forma de conceber o ensino da Arte, “[...] a ênfase está no aluno, nos seus interesses, na sua espontaneidade e no processo da aprendizagem, o que a caracteriza

como uma pedagogia essencialmente experimental” (DCEF, PMV, 2004, p. 64). Nesse contexto não havia preocupação com os conteúdos, mas em “deixar-fazer”, ou seja, o foco estava na produção sem o necessário conhecimento da Arte. Essa abordagem foi ressignificada a partir dos anos de 1980 quando a Arte passou a ser defendida por sua especificidade e como campo de produção do conhecimento.

Com o surgimento das teorias pós-críticas, observamos novos olhares para o campo da Arte que contribuíram para constituição de novas concepções, dando visibilidade às conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2007). Essas ideias, também explicitadas na primeira parte destas Diretrizes Curriculares, estão situadas no movimento chamado de multiculturalismo e reafirmam a necessidade de oposição a todas as formas de centrismo cultural, fortalecendo o reconhecimento do direito às diferentes culturas (SANTOS, 2003).

Assim, o ensino da Arte precisa se comprometer com as crianças, com os adolescentes, com os jovens e os adultos das nossas escolas, contribuindo para que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino aprendizagem possam atribuir sentidos, realizar leituras cada vez mais ampliadas e críticas da realidade, desenvolvendo o seu próprio senso estético artístico e cultural, conectado com os tempos e com as manifestações artísticas culturais, sejam elas: locais, nacionais ou universais. O desenvolvimento estético e artístico é uma das finalidades do ensino da Arte, por meio do qual os estudantes desenvolvem a fruição, a criatividade e a liberdade nas suas produções individuais e coletivas, uma vez que a Educação Estética, conforme Castilhos e Fernandes (2007, p. 11):

- [...] oportuniza uma experiência que não é uma simples manifestação da sensibilidade desconectada da sociedade, mas que sintetiza um conjunto de relações significativas e universais;

- propicia a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e preparar a criança [os jovens e os adultos] para romper as fronteiras da sua vida cotidiana;

- [...] busca a interação com a vasta gama de textos e imagens, sons e movimentos, tanto no espaço da escola como fora da escola, de maneira a possibilitar a apreensão e compreensão da cultura na sua totalidade e a socialização do saber em arte.

Nesse contexto, não podemos deixar de destacar as dimensões apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) que também potencializam a experiência artística. Essas dimensões se interpenetram, de forma simultânea, contribuindo para a contextualização de saberes e das práticas artísticas nas diferentes linguagens e são respectivamente: “[...] “criação”, “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão”. Vale ressaltar que não há nenhuma hierarquia entre elas, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico” (BRASIL, 2016, p. 113).

Considerando o exposto, o ensino da Arte também pode ser potencializado pelas contribuições dos Estudos Culturais, perspectiva que, na atualidade, é considerada coerente com os rumos atuais do ensino da Arte, já que potencializa “[...] o respeito às diferenças e ao diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue e [...] alcança a experiência e a vivência artísticas como prática social” (BRASIL, 2016, p. 113). Esse modo de considerar as especificidades da Arte é fundamental para tratarmos de uma característica inegável do nosso povo: a diversidade. Ao observamos, no nosso cotidiano, os cabelos, pele, tons, cores, vestimentas, músicas, danças, cantos, ritos, crenças, falares, comidas, identificamos a multiplicidade de elementos culturais que as nossas crianças, jovens e adultos expressam.

De acordo com Oliveira e Nolasco (2010), as diferenças de identidades dos sujeitos (estudantes, professoras e a sociedade como um todo) são fundamentais para a configuração de propostas metodológicas que vão além dos atos de fazer e pensar, abarcando a contextualização, trazendo os sentidos históricos e contemporâneos, de fora e de dentro, próprios e alheios, ou seja, a multiculturalidade e a diversidade. Defendem uma proposta metodológica que parte da “[...] experiência cotidiana plural e diversificada, dos alunos e do professor, para que eles possam compreender a experiência e o contexto histórico das obras de arte e dos artistas, tanto as do passado como as produzidas na contemporaneidade. E ainda modificar a forma de perceber a Arte e a si próprio através dos Estudos Culturais (OLIVEIRA; NOLASCO, 2010, p. 94).

Sabemos que a identidade cultural é construída em torno das evidências das “diferenças”. Se as diferenças culturais são embaçadas, o “ego” cultural desaparece. Portanto, a procura por uma identidade cultural e a educação multicultural não são operações em diálogo, mas um interrelacionamento complexo e dialético. Qualquer desequilíbrio reduzirá a educação multicultural a uma mera “cooptação das forças das minorias [...]” (BARBOSA, 1998, p. 80).

As questões metodológicas foram pautadas por Barbosa (1998), que apresentou uma abordagem de leitura de imagens, inicialmente conhecida por Metodologia Triangular, depois por Proposta Triangular e, atualmente, Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturais Visuais, afetando, de forma positiva, o ensino da Arte no Brasil.

Por ser profundamente dialógica, a Abordagem Triangular é uma teoria aberta, já que um de seus principais atributos é ser uma teoria viva, não linear, não acabada e, portanto, fecunda. Ela possibilita ao arte/educador questionar e reorientar o seu trabalho, compreende-o como sujeito da história capaz de reelaborar sua práxis (articulação entre teoria e prática) como um recriador e não como mero reproduzidor (AZEVEDO; ARAUJO, 2015, p. 346).

Na rede de ensino de Vitória, essa abordagem tem sido utilizada ao longo dos anos, uma vez que, conforme pontuado nas Diretrizes Curriculares de 2004, as contribuições dessa autora, privilegiam

[...] o conhecimento interdisciplinar e intercultural, tomando como base os pressupostos de que a cultura é uma instituição da esfera social, que as sensibilidades artísticas são próprias de cada grupo, que o conhecimento é uma construção histórica e social, e que o ensino deve incluir temas atuais e relacionados com a experiência dos alunos (PMV/ SEME, 2004, p. 68).

Tal abordagem possibilita o acesso à Arte como direito de todos, tem como principal referência as premissas teóricas formuladas por Paulo Freire, educador brasileiro que defendia a importância, no processo de ensino aprendizagem, da leitura de mundo, da conscientização crítica a partir da realidade dos estudantes e ações para transformar realidades sociais. Para esse autor, “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, apud DCEF, PMV,

2004, p. 67). A partir desse referencial, Barbosa (1998), propõe estratégias para o ensino da Arte que contemplam a apreciação, a contextualização e o fazer artístico. Segundo a autora, essas dimensões metodológicas

[...] poderão ser trabalhados em qualquer ordem, segundo decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe, mas não devem ser pensados separadamente, como se não tivessem relação entre si, tal prática é um equívoco. “Não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p.40).

Essas ações, portanto, são articuladas, sendo que a contextualização gera sentidos para o universo de imagens (obras de arte e cultura visual), ligando a apreciação ao fazer artístico e trazendo importância para a experiência estética. Por isso, ao fazer uma leitura da imagem devemos problematizar a matriz estético/artístico/cultural na nossa sociedade. O educador pode, ao mostrar uma imagem, estabelecer relações com o contexto histórico da época, com as situações atuais e, ao mesmo tempo, introduzir uma proposta prática, reconhecendo que

[...] em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da Arte e tornar as crianças [adolescente, jovens e adultos] conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Araújo e Oliveira (2013, p. 74), ao discorrerem sobre os métodos de leitura da imagem no ensino da Arte Contemporânea, sintetizam a abordagem triangular, explicando que na **contextualização** da obra de arte, os estudantes precisam “[...] conhecer/analisar a história da obra e o contexto de sua produção, bem como o artista e época em que foi produzida, relacionando-a como contexto atual, pensando a obra de arte de uma forma mais ampla, para, conseqüentemente, ampliar o conhecimento em arte”.



Figura 39 - Composições tridimensionais - EMEF EMSG

As atividades de **leitura da obra de arte/apreciação** pressupõem o desenvolvimento das capacidades de “[...] percepção, sensibilização, leitura de imagem por meio da gramática visual”, para que os estudantes possam “conhecer os elementos visuais da obra, para descobrir e discutir questões que ela revela. Conhecer a obra e compará-la com obras e artistas de outras épocas ou não, interpretando-a subjetivamente” (Ibid.).

Quanto ao **fazer artístico**, os autores explicam que esse é o “[...] momento de criação, produção, de representação e expressão artística. A obra observada é uma boa referência para estimular o indivíduo a criar artisticamente, experimentando diferentes linguagens, sem que seja uma cópia ou modelo estereotipado da obra observada. Deve-se preservar a criatividade e a livre expressão na criação de uma nova obra” (Ibid.).

No que tange à abordagem triangular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/MEC, 1998, p. 50) chamam a atenção para a necessidade da contextualização, pois a produção e a apreciação, mais comumente contempladas na prática, ganham níveis mais avançados quando inseridas numa abordagem de contextualização, uma vez que é através dessa prática que o trabalho artístico é desvelado em suas múltiplas culturas e subjetividades.

Os estudantes devem compreender e incorporar a diversidade de expressões, reconhecer individualidades e qualidades estéticas, desenvolvendo o olhar, a fruição, a sensibilidade e capacidade analítica, estabelecendo opiniões próprias nas linguagens de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. A abordagem triangular, desenvolvida no âmbito das artes visuais, amplia-se, desse modo, no trabalho com as diferentes linguagens que integram o componente curricular, pois compreendemos que todas as manifestações culturais que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias, abarcam elementos da história com seus contextos, requerendo assim, no processo de apreciação e produção, as marcas dos sujeitos.

Na dança, por exemplo, conforme já pontuado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os estudantes podem conhecer dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões, assim como, analisar registros e documentações dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos. No trabalho com a música é imprescindível identificar os processos de constituição dos saberes, das obras e estilos musicais, considerando os diferentes grupos e etnias e sua relação com a história da humanidade. Na linguagem do teatro, o reconhecimento da diversidade cultural, da história, dos estilos são fundamentais para a valorização das diferentes realidades socioculturais e do conhecimento produzido.

Dessa maneira, o docente de Arte tem uma função mediadora, no espaço escolar e não escolar, é responsável por oportunizar o desfrute da linguagem artística e cultural que se propõe trabalhar, ou seja, provocar situações de experiência no âmbito da individualidade ou da coletividade, fazer bom uso de seus sentidos, usufruir da educação artística e estética.

Eixos organizadores do ensino

Trabalhar a Arte como componente significa assumir o ensino de conhecimentos que foram

produzidos ao longo da história humana, nos diferentes lugares, o que implica organização da ação pedagógica e potencialização dos diversos espaços tempos de aprendizagem existentes, levando-se em conta as experiências dos estudantes em seus contextos sociais e culturais.

Nessa direção, durante as discussões no processo de atualização destas Diretrizes Curriculares, as professoras de Arte buscaram imprimir ao trabalho docente a intencionalidade político-pedagógica que lhe é inerente, através da elaboração dos objetivos de aprendizagem que abarcam conhecimentos e experiências artísticas constituídas por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, corroborando as proposições defendidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Os objetivos foram organizados em eixos de trabalho, dando visibilidade às Artes Visuais; ao Teatro; à Música; à Cultura, aos seus Espaços Expositivos e ao Patrimônio. Eles devem ser trabalhados de forma articulada e progressiva, compreendendo, portanto, que a cada ano um conjunto de conhecimentos deve ser trabalhado de modo a assegurar o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens.

O conceito de Arte Visual está intimamente relacionado com o conceito de visualizar “ver” e, por isso, engloba as artes em que a fruição ocorre por meio da visão: pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial, fotografia, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, e com o desenvolvimento da tecnologia e dos computadores, a arte visual também pode ser produzida por meio de ferramentas tecnológicas, por exemplo, as artes gráficas, vídeo arte, animações, colagens, arte urbana, instalações artísticas, arte corporal (body art), apresentações de rua, história em quadrinhos, artes decorativas, arte multimídia, design gráfico de produtor e de moda, entre outras. Essas ainda podem ser combinadas de diferentes formas, por meio das quais os estudantes podem se expressar, saber, perceber e distinguir sentimentos, sensações, ideias, além de conhecer e utilizar os materiais, as técnicas e as formas visuais de diversos momentos da história.



Figura 40 - Releitura musical - EMEF TI - MA

A linguagem do *Teatro* atravessa nosso corpo como um mosaico de experiências sensoriais, possibilita conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo, impregnar de novos sentidos a vida em sociedade. Entre as muitas linguagens artísticas que proporcionam essa troca, a ficção perpassa diferentes tempos, espaços, personagens de diversas realidades. O diálogo acontece por meio de jogos, improvisação, atuação, que desenvolvem técnicas e habilidades já presentes no sujeito e que, na escola, se tornam possibilidades de experimentação do conhecimento, influenciam a dinâmica da aprendizagem, bem como a sua apropriação. Nessa direção, o teatro potencializa:

[...] percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. Possibilita o seu desenvolvimento integral, tanto do ponto de vista cognitivo quanto estético, afetivo, político, cultural e social, propiciando um espaço singular para a interdisciplinaridade com outros componentes e áreas do currículo (BRASIL, 2016, p. 117).



Figura 41 - Apresentação musical - EMEF MSN

A *Música* se constitui arte de combinar os sons, possui valores presentes em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podendo ser utilizada como um instrumento de diálogo e aprendizado. A expressão pela música traz elementos do universo cultural, fonte de constante pesquisa, descoberta, seleção, organização de formas musicais, desenvolvimento de processos cognitivos de percepção, discriminação, escuta, lateralidade, compasso, ritmo, socialização, disciplina, respeito, os elementos como raciocínio lógico, memória, percepção, coordenação, concentração, socialização, emoção, autoestima, imaginação, criação e uma série de outros, é uma forma de transmitir ideias e informações. Tanto o aprendizado e o produto dos conhecimentos musicais “[...] passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical do estudante” (BRASIL, 2016, p. 117).

A *Dança*, pensada nestas diretrizes em toda a sua complexidade, abarca aspectos da sensibilidade artística e do movimento, articulados aos seus contextos de produção, que pressupõem o reconhecimento da diversidade de experiências que são constitutivas dessa linguagem.

O reconhecimento da diversidade de saberes como modos legítimos de pensar, de experimentar e de fruir a dança, leva-nos a perceber o caráter social e político dessa prática, a partir de uma perspectiva ética, crítica e cidadã, possibilitando o repensar as dualidades e os binômios, presentes nas noções de corpo e de dança (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas que possam ser representativas da diversidade da dança em seus mais diversos aspectos e dimensões (BRASIL/ MEC, 2016, p. 117).

Considerando esses pressupostos, nas discussões de atualização destas diretrizes, a dança e os conhecimentos que abarcam essa forma de linguagem foram sistematizados de forma mais específica pelo componente de Educação Física. No entanto, cabe destacar que as experiências de ensino da Arte, vivenciadas na rede de ensino, contemplam a dança como uma linguagem artística articulada às outras linguagens. Nesse sentido, os conhecimentos da dança foram

sistematizados de forma articulada aos eixos de ensino desse componente, compreendendo que a dança amplia as possibilidades de acesso à cultura, desenvolvendo aspectos afetivos e sociais na relação com o próprio corpo, com o outro e com a sociedade.

Consideramos que a cultura é uma expressão que carrega valores, padrões sociais e costumes de um povo, mas ao mesmo tempo, delimita tudo que é produto de ação humana. Nesse contexto, a cultura pode ser acessada e (re)criada nos diferentes espaços formais, informais, virtuais e pelas experiências acumuladas no decorrer da vida. Assim, no eixo Cultura: Espaços Expositivos e Patrimônio o conjunto de conhecimentos previstos tem por base a proposta de trabalho com manifestações populares (cultos, tradições tanto materiais quanto imateriais), valorização dos espaços de produção e circulação de arte, conhecimento e utilização de instrumentos artísticos, materiais, suportes de criação das diferentes culturas (indígenas, africanas, imigrantes) em contextos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Assim, o ensino da Arte deve oportunizar a vivência em espaços expositivos, museus, galerias, espaços culturais, teatros, ateliês de artistas, barracões de artesãos. Os espaços não escolares de ensino aprendizagem contribuem, por meio de experiências estéticas e visuais, para que os estudantes estabeleçam relação entre os conhecimentos ensinados na escola e os usos sociais que a sociedade faz desses conhecimentos. Dessa maneira, destacamos que todo espaço para além da escola:

[...] socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2013, s/p.).

Para tanto, os docentes envolvidos nessa função

precisam mediar essas ações. As possíveis experiências vivenciadas nesses espaços precisam ser trabalhadas por este mediador “[...] cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte” (COELHO, 2004, p. 248), promovendo assim, o diálogo entre as informações e a curiosidade que os visitantes têm consigo. Dessa maneira, entende-se que:

[...] a mediação cultural pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for. Sem intercessores, talvez nosso olhar poderia ficar amarrado à beleza da arte na reprodução da realidade, como se ela isso almejasse (MARTINS, 2011, p. 315).

Objetivos gerais

Conforme pontuado, no processo de ensino aprendizagem todas as linguagens da Arte devem ser trabalhadas com os estudantes de forma intencional e sistemática, visando a um direcionamento para os estudos da Arte, conforme Penna (2001, p. 44) nos apresenta:

Nas orientações apresentadas, fortemente marcadas pela perspectiva das artes plásticas, é possível encontrar, sem dúvida, aspectos que dizem respeito a todos os campos da arte. Acreditamos, entretanto, que estas orientações não esgotam o que é necessário para o trabalho pedagógico com as demais modalidades artísticas – Música, Teatro e Dança. [...] E consideramos que “o modo de realizar as atividades e intervenções artísticas”, as “ideias e práticas sobre os métodos e procedimentos” – ou seja, os encaminhamentos didáticos – têm aspectos comuns a todas as linguagens artísticas, mas também a sua especificidade (PENNA, 2001, p. 44).

Ao definirmos os objetivos para o ensino da Arte dialogamos com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), que concebe as linguagens como formas de conhecimento que articulam saberes do corpo, da sensibilidade, da intuição, da razão e da emoção, que por meio de conceitos e práticas desencadeiam sentidos, contribuindo para a interação crítica do estudante com o universo social e cultural do qual ele faz parte. Nessa direção, foi pensada uma organização com foco no trabalho com as linguagens numa visão longitudinal com adequação a etapa de escolarização em que se encontram os estudantes.

Ainda, apoiando-nos também nas Diretrizes Curriculares (DCEF, PMV, 2004), pensamos em objetivos amplos para o ensino da Arte, que dialogassem com os objetivos expressos nos eixos de ensino previstos nas planilhas do componente Arte. Esses objetivos foram definidos para que o ensino da Arte contribua, no decorrer do Ensino Fundamental, no desenvolvimento integral do estudante. Ao retomar esses objetivos, projetamos que o ensino da Arte no decorrer do Ensino Fundamental contribua para:

- observar as diferentes manifestações artísticas e estéticas para que o estudante possa apreciar, analisar e valorizar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade;

- verificar e reconhecer o ofício/produção de diferentes artistas: pintores, escultores, gravadores, desenhistas, artistas gráficos, designers e outros, os espaços expositivos de arte, suas ambientações e propostas educativas;

- pesquisar, conhecer e reconhecer fontes de pesquisa e documentação de arte, valorizando a preservação, conservação e restauração de acervos variados presentes na história das diferentes culturas e etnias;

- possibilitar a experimentação das artes em suas modalidades artes visuais, teatro, música e dança, explorando os elementos que a constituem por meio da interação de materiais, instrumentos e procedimentos artísticos, a fim de utilizá-los nas produções pessoais e coletivas, identificá-los em outras produções e contextualizá-los culturalmente;

- reconhecer e identificar a diversidade de sentidos existentes nas produções artísticas e/ou também aquelas veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social; ressignificar o mundo e as coisas do mundo poetizando-os por meio do imaginário dramático, articulando as expressões plásticas, a partir de estímulos diversos (suportes, materiais, temas e elementos plásticos);

- refletir sobre a presença da arte no mundo, tanto pelo sensível quanto pelo inteligível, apreciando, identificando, relacionando e compreendendo as diferentes funções da arte;

- desenvolver atitudes de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em arte que ocorrem em sala de aula e no seu entorno;

- empregar vocabulário apropriado a cada linguagem para a apreciação e caracterização da produção individual, dos colegas e de profissionais em arte;

- perceber a Arte como campo de conhecimento das várias culturas e sociedades para garantir o respeito às diversidades (religiosa, étnica, social, cultural, gênero).

- expressar e valorizar sua experiência pessoal, imaginação, desejos, necessidades e ideias por meio das diferentes linguagens da Arte e manifestações da cultura.

Dessa forma, no transcorrer do Ensino Fundamental, os estudantes desenvolverão capacidades estéticas e artísticas nas diversas linguagens da Arte (artes visuais, dança, música e teatro), tanto para produzir trabalhos individuais e em grupo quanto para que possam, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade (BRASIL, 1998).

Práticas avaliativas

De acordo com a concepção de avaliação defendida nestas diretrizes curriculares e, em consonância com a produção curricular nacional (BRASIL, 2016), pontuamos que a avaliação tem importante contribuição para que esse ensino se concretize, pois

[...] a avaliação da aprendizagem deve ser **processual, qualitativa, mediadora, cotidiana e inclusiva**, constituindo-se como parte integrante do processo de ensinar e de aprender. A avaliação pode possibilitar o conhecimento da real situação de aprendizagem dos estudantes nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais e deve ter como objetivo subsidiar o planejamento das práticas pedagógicas [...] (ALAVARSE, 2004, p. 60).

Dessa maneira, o processo avaliativo, incorpora as funções diagnóstica e formativa, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A avaliação é um procedimento complexo, “[...] sensível e cognitivo que requer

ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do aluno expressam sua cultura e subjetividade” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 80).

Reafirmando, então, o compromisso com as aprendizagens, compreendemos que o processo avaliativo tem como ponto de partida os conhecimentos dos estudantes que devem ser potencializados e ressignificados, considerando o conjunto de objetivos a serem iniciados, aprofundados e consolidados no percurso de desenvolvimento da ação pedagógica. Conforme Arslan e Iavelberg (2006, p. 80), “[...] é preciso que o professor saiba quais os objetivos e conteúdos de ensino em Arte e que leve em conta os processos de construção desses saberes e das aprendizagens [...]”, considerando “[...] os modos de aprendizagem e as características pessoais de cada estudante, as condições de aprendizagem geradas pelo ensino e as aprendizagens sucessivas” (Ibid.).

Nestas diretrizes curriculares, os objetivos de Arte, sistematizados na tabela que se segue, abarcam os conceitos e as práticas em torno das diferentes linguagens e se configuram como parâmetros do processo avaliativo, sendo a referência para o planejamento de ensino.

Assim, a cada ano, durante todo o processo de ensino aprendizagem, é preciso avaliar o que os estudantes já sabem, quais objetivos já consolidaram, quais ainda precisam ser sistematizados e consolidados, definindo as estratégias de ensino e de avaliação para que possam ser assegurados os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Partindo da análise dos discursos docentes, Lara (2012) destaca que a professora tem papel importante para intervir e assegurar a aprendizagem dos estudantes, conhecendo como se apropriam dos conhecimentos, verificando os avanços e as dificuldades, o alcance dos objetivos, as medidas necessárias e de onde deve partir, criando novas oportunidades de envolvimento dos estudantes, realizando experiências com as quatro linguagens da Arte e analisando a própria prática, entre outras.

Assim, com o objetivo de diagnosticar as aprendizagens dos estudantes em diferentes momentos, no processo avaliativo, podemos utilizar estratégias variadas que contribuam para um olhar cuidadoso, sensível e processual das aprendizagens realizadas pelos estudantes. Nessa direção, podemos utilizar vários recursos e estratégias avaliativas, como a observação cotidiana do desenvolvimento dos trabalhos pelos estudantes, o uso de pastas e/ou portfólios, diários de bordo, autoavaliação, entrevistas, aferições conceituais e de termos técnicos, dentre outros.

Finalizando as reflexões aqui pontuadas, é imprescindível destacar que “[...] para aprender Arte é preciso vivê-la, pensar sobre essa experiência [...]” (LARA, 2012, p. 147). Nesse contexto, a avaliação formativa ocupa um lugar primordial, pois contribui para melhor conhecimento dos processos que se desenvolvem na escola e para o engajamento das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos em seu próprio processo de aprendizagem e avaliação, compreendendo que o ensino da Arte não se configura um mero fazer, um exercício mecânico e repetitivo de tarefas, mas

[...] uma experiência em que haja espaço para pensar e emocionar-se, um trabalho de criação, num intenso processo em que a imaginação, a percepção, a intuição ao interagir com a arte, possibilita ao aluno o encontro com si mesmo, com suas ideias, potencialidades, limites, construído a sua perspectiva de ver e agir no mundo que vai gradativamente traduzindo-se na intervenção com a matéria artística [...] (Ibid., p. 140).

A avaliação, desse modo, constitui-se na tomada de consciência tanto para as professoras como para os estudantes, pois possibilita escolher os caminhos para aprimorar o processo de ensino aprendizagem, sem perder de vista os resultados do trabalho que devem “[...] estar no horizonte para se saber exatamente onde cada um pode chegar” (Ibid., p. 153).

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular

Este texto tem por objetivo uma análise inicial do componente de Arte relacionado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória (DCEF/EJA).

A proposta utilizada para esta análise se configurou numa leitura comparativa dos documentos acima citados, considerando as habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular e os objetivos de aprendizagem previstos do documento curricular da Rede Municipal de Vitória.

A Arte, em ambos os documentos, busca articular o conhecimento por meio da integração entre as linguagens, a saber, as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens integram os saberes referentes à produção e eventos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Vale destacar que nas Diretrizes Curriculares do município há o acréscimo de um eixo temático “Cultura geral e Patrimônio” que contempla o trabalho com os espaços de produção e circulação da arte, cultura capixaba, diversidade cultural e patrimônio.

Em conformidade com os princípios metodológicos adotados nas DCEF/EJA, as estratégias de ensino da Arte são desenvolvidas a partir de uma abordagem metodológica específica do componente curricular que considera a fruição/observação/apreciação, a contextualização, a cultura visual e o fazer artístico/produção, numa perspectiva articuladora e progressiva, compreendendo, portanto, que a cada ano os conteúdos devem ser trabalhados de modo a assegurar o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens. No que tange ao trabalho com a fruição/observação/apreciação, ressalta-se a importância de partir das vivências dos estudantes, tornando significativa a experiência com a arte, ampliada pelos conhecimentos específicos das linguagens artísticas. Na contextualização é necessário considerar uma análise comparativa

em que os estudantes sejam levados a estabelecer relações espaço-temporais e os contextos de produção do objeto de Arte, refletindo também sobre suas influências na atualidade. Esses aspectos são imprescindíveis para o fazer artístico que pressupõe uma relação dialógica dos sujeitos com os conhecimentos produzidos no campo da Arte.

Na BNCC, são trabalhadas as seguintes Unidades Temáticas, **Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes integradas**, porém as habilidades não são trabalhadas na perspectiva da progressão dos conhecimentos. Diferentemente, nas DCEF/EJA os eixos temáticos **Artes Visuais, Música, Teatro e Cultura Geral e Patrimônio**, são desdobrados nos objetivos de aprendizagem, elaborados a partir das especificidades de cada temática, sendo indicado na legenda de cada objetivo o grau de abordagem para cada ano. Destacamos ainda que a **Dança** aparece como eixo temático no componente curricular de Educação Física e não em Arte como apontado na BNCC, revelando que o trabalho com esse eixo pode ser articulado entre os dois componentes curriculares, arte e educação física, integrantes da mesma área de conhecimento.

Os objetivos de aprendizagem elaborados a partir de cada eixo temático são trabalhados de forma progressiva, distribuídos do 1º ao 9º ano. Em alguns momentos, os objetivos priorizam determinados conhecimentos em anos diferentes do que foi indicado na BNCC, ou mesmo ampliam os conhecimentos, sem que haja qualquer prejuízo ao estudante no que tange aos conteúdos, modificando apenas o momento em que serão trabalhados, considerando o critério da progressividade conceitual.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação da aprendizagem: perspectiva para a avaliação formativa. **Revista EDUCATRIX**. São Paulo: Moderna. n. 7. 2014.

ARAUJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea.

In: Periódicos Universidade Estadual de Maringá. **Imagens da Educação**, 2013. v. 3, n. 2, p. 70 76, Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/20238/pdfpdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/71**. Brasília, 1971.

_____. **Lei nº 9394/96** que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10639/2003** que 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. Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 11645/2008** que 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”. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07/2010 que fixa as diretrizes curriculares do ensino fundamental de nove anos**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**: terceiro e quarto ciclo – arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. (Segunda Versão Revista).

CASTILHOS, Ana Lúcia Serrou; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Questão estética no ensino de artes no ensino fundamental. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; BRITTO, Silvia Helena Andrade de. Anais VII **Jornada do HISTEDBR**. O trabalho didático na história da educação. Campo Grande: UNIDERP, 2007

COELHO NETO, JOSÉ TEIXEIRA. **Dicionário Crítico de Política Cultural**: Cultura e Imaginário. 3ª Edição.

São Paulo. Editora: Iluminuras, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 1ª ed. 2013. (livro eletrônico)

LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. **Avaliação do ensino e aprendizagem em arte**: o lugar do aluno como sujeito da avaliação. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa; NOLASCO, Edgar Cesar. **Estudos de artes x estudos culturais**: o ensino de artes para além dos muros da escola. Ouvirouver, v 6 n. 1. Uberlândia, 2010,

PENNA, Maura (Org.). **É este o Ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária CCHLA/PPGE, João Pessoa, 2001

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 1995.

_____. **Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. SANTOS, B. de S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Arte: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar													
ARTES VISUAIS	Elementos constitutivos, elementos estruturantes, composição, meios de produção, apresentação e circulação das artes visuais.	1. Aprender a organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade;	I	A	A	A	C								O trabalho com os objetivos previstos no ensino da Arte deve ser desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica que considere a fruição/observação/apreciação, a contextualização, a cultura visual e o fazer artístico/produção, numa perspectiva articuladora e progressiva, compreendendo, portanto, que a cada ano os conteúdos devem ser trabalhados de modo a assegurar o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens. No que tange ao trabalho com a fruição/observação/apreciação ressaltamos a importância de partir das vivências dos estudantes, tornando significativa a experiência com a arte, ampliada pelos conhecimentos específicos das linguagens artísticas. Na contextualização, é necessário considerar uma análise comparativa em que os estudantes são levados a estabelecer relações espaço-temporais e os contextos de produção do objeto de Arte, refletindo também sobre suas influências na atualidade. Esses aspectos são imprescindíveis para o fazer artístico que pressupõe uma relação dialógica dos sujeitos com os conhecimentos produzidos no campo da Arte.	
		2. Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos visuais e plásticos, com intencionalidade artística crescente;	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C				
		3. Identificar os diferentes meios de apresentação e produção: desenho, pintura, gravura, escultura, colagens e tecnologias.	I	A	A	C	A/C	A/C								
		4. Aplicar os diferentes meios de produção e apresentação, nas suas atividades: desenho, pintura, gravura, escultura, colagens e tecnologias.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C					
		5. Experimentar os elementos das artes visuais: ponto, linha, formas, cores, texturas	I	A	C											
		6. Identificar cores, pontos, linhas, formas e texturas como elementos das artes visuais.	I	A	C	A/C	A/C	A/C								
		7. Explorar elementos das artes visuais (cores, pontos, linhas, formas e texturas) na apreciação e produção das obras de arte.	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C						
		8. Caracterizar e especificar os tipos de elementos visuais que compõem uma obra visual: ponto, linha, superfície, luz, profundidade, cor, textura, volume.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C						
		9. Distinguir imagens abstratas e orgânicas (figurativas).	I	A	A	A	A	C								
		10. Identificar, criar e construir formas plásticas e visuais bidimensionais e tridimensionais.	I	A	A	A	A	A	C							
		11. Definir estruturas bidimensionais e tridimensionais: plano; profundidade/perspectiva; volume; sobreposição; contraste (figura-fundo); profundidade; equilíbrio; simetria e assimetria - ritmo (quantidade, tamanho); técnicas e materiais, analisando seus efeitos de sentido na obra visual.						I	A	A	A	C				
		12. Apreciar diferentes produções artísticas, reconhecendo sua inserção na História da Arte.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C				
		13. Analisar criticamente diferentes produções artísticas e manifestações das artes visuais.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C				
		14. Conhecer vida e obra de artistas plásticos de circulação social (local, regional, nacional e estrangeiro).	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C					
		15. Utilizar vocabulário e o conhecimento dos elementos constitutivos específicos das artes visuais;				I	A	C	A/C	A/C	A/C					
		16. Produzir sentidos com e a partir das diferentes imagens e objetos artísticos e conhecer seus contextos, relações e tensões;	I	A	A	A	A	A	A	A	A					
		17. Planejar e criar trabalhos em artes visuais, a partir do próprio repertório imaginário, de princípios conceituais e de proposições temáticas, dialogando sobre a própria criação.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C					

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Arte: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
ARTES VISUAIS		18. Posicionar e qualificar os elementos visuais no espaço: dinâmico/estático; estabilidade/instabilidade; densidade de cores ou formas; peso visual (superior, inferior, lateral, esquerda, direita); semelhança (utilização de uma sequência rítmica); contraste (criação de tensão espacial); movimento visual (diluição, concentração, superposição); simetria/assimetria; formas abstratas e figurativas.								I	A	A	C	Assim como na Arte visual, a linguagem teatral também se articula por meio de uma abordagem metodológica que considera a fruição, a contextualização e o fazer. Tendo em vista que fazer teatro é um estado de jogo permanente e esse fazer perpassa aspectos históricos, artísticos e pedagógicos, sugerimos que sejam propostas atividades que explorem a expressão corporal, a imaginação criadora, os jogos e as brincadeiras, os diferentes espaços para criação de cenas livres e imaginárias. É interessante também explorar a descrição de objetos, pessoas e fatos, as narrativas adequadas à idade como fábulas, histórias em quadrinhos, poesias e outras, transformadas em textos dialogados, para serem encenados com uso de técnicas variadas como teatro de bonecos, dedoches, fantoches, de vara e de sombras. Além de dramatizações, tendo como ponto de partida histórias infanto-juvenis clássicas ou atuais, explorando os elementos do teatro como cenário, figurinos e personagens, utilizando-se de recursos de fotografias, imagens, peças publicitárias e outros. O jogo teatral e a improvisação podem ser abordados por meio da investigação das três perguntas: onde (espaço), o que (situação/conflicto) e quem (personagem) (SPOLIN,2012).	
		19. Conhecer as características fundamentais das artes audiovisuais: elementos formais do audiovisual, suas funções como recursos expressivos; uso dos enquadramentos, planos, fotografia e seus recursos expressivos; dos ângulos e movimentos de câmera e seus recursos expressivos; ritmo e movimento no audiovisual e seus recursos expressivos; som, cor e imagem em movimento e seus recursos expressivos; apreciação e contextualização de produtos audiovisuais e informações gerais sobre técnicas de animação.								I	A	A	C		
TEATRO	Elementos constitutivos, elementos estruturantes, composição, meios de produção, apresentação das artes visuais.	20. Desenvolver a imaginação por intermédio do faz-de-conta e da imitação	I	A	C	A/C	A/C								
		21. Experimentar as sonoridades, as gestualidades corporais e as vocalidades de maneira imaginativa;	I	A	C	A/C	A/C								
		22. Apreciar espetáculos de diferentes estilos cênicos	I	A	A	A	A	A	A	A	A			C	
		23. Conhecer o trabalho de grupos de teatro, de dramaturgos, de atores e de diretores locais, nacionais, estrangeiros, do presente e do passado;	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C				
		24. Reconhecer os elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.	I	A	A	C									
		25. Explorar modalidades de improvisação, em especial de jogo dramático, valorizando o trabalho coletivo e a autoria.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C				
		26. Encenar pequenas sequências cênicas, usando músicas, imagens, pequenas narrativas ou outros estímulos, de forma a integrar outras artes.	I	A	A	A	C								
		27. Participar de criações dramáticas, individual e coletivamente	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C				
		28. Compor sequências cênicas, caracterizando diferentes personagens, tipos, figuras, a partir de textos dramáticos, de músicas, de imagens, de narrativas ou de outros elementos dados ou inventados;									I	A		A	
29. Participar de acontecimentos cênicos, relacionando elementos como figurinos, adereços, cenário, iluminação, jogo cênico, relação com o espectador, sonoplastia, tecnologias da comunicação e informação									I	A	A	A			
MÚSICA		30. Reconhecer e explorar a linguagem musical (instrumental, canto, gêneros musicais, movimento corporal/respiração e alongamento).	I	A	A	A	C	A/C	A/C						
		31. Identificar e apreciar repertório musical local, regional, nacional e estrangeiro, reconhecendo compositores	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C					
		32. Identificar diferentes tipos e fontes de materiais sonoros (sopro, cordas, percussão, eletrônicos)	I	A	A	C	A/C								

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Arte: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
MÚSICA	Respiração; fontes sonoras; gêneros musicais e compositores; música vocal e instrumental; instrumentos musicais convencionais e alternativos; criação musical.	33. Experimentar materiais e técnicas diversas para a construção de instrumentos musicais.	I	A	A	C	A/C						Sobre o vocabulário, a professora poderá construir com os estudantes os termos e conceitos pertinentes à expressão musical, tais como: pauta, compasso, notas, ritmo, melodia, harmonia, andamento, claves, escala, tom, ruído, fonte sonora, cânone, concerto, sinfonia, orquestração, família de instrumentos (cordas, sopros, madeiras, metais e percussão). Além desses, a professora terá liberdade de acrescentar outros termos conforme o andamento da turma.
		34. Vivenciar experimentação sonora com uso de instrumentos musicais e voz.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		35. Expressar-se através do canto, individual e/ou coletivamente, entoando melodias criadas pelo grupo ou já existentes no repertório regional, nacional e/ou internacional.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		36. Conhecer e explorar os elementos constitutivos da música em experiências de apreciação musical.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		37. Conhecer os elementos básicos do som.	I	A	A	A	A	A	C				
		38. Correlacionar as produções em música com as tecnologias contemporâneas, por meio das experiências de vida e do acesso aos diferentes recursos tecnológicos.							I	A	A	C	
		39. Argumentar sobre Arte, a partir do conhecimento construído em Música.							I	A	A	C	
		40. Conhecer aspectos estilísticos e históricos das práticas musicais (instrumental e vocal/convencional e alternativa).							I	A	A	C	
CULTURA GERAL E PATRIMÔNIO	Espaços de produção e circulação da arte: cultura capixaba; diversidade cultural; patrimônio	41. Conhecer e valorizar espaços de produção e circulação da arte em suas diversas formas de manifestação.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		Sugestão bibliográfica: dicionário Grove de Música (ed. Zahar); livro História da Música Ocidental (autor: Claude V. Palisca, Donald Jay Grout); o livro Música Popular (autor: José Ramos Tinhorão); livro História Social da Música Popular Brasileira (autor: José Ramos Tinhorão).
		42. Identificar a produção e produtores artísticos de circulação social (local, regional, nacional e estrangeiro).	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		43. Reconhecer as manifestações artísticas e culturais da cultura capixaba bem como a influência dos povos que contribuíram para esta formação (culinária, artesanato, festejos, patrimônio, artes plásticas, música, folclore, dança, teatro...)	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		44. Conhecer e utilizar instrumentos, materiais, suportes de criação artísticos e sua relação com o contexto histórico social, geográfico e cultural nos quais as obras foram criadas relacionando com o contexto atual.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C		
		45. Conhecer o conceito de diversidade cultural por intermédio de manifestações artísticas de diferentes culturas (indígenas, africanas, imigrantes).	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C		
		46. Identificar e diferenciar patrimônio natural, material e imaterial, reconhecendo-os em sua cidade.	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		47. Reconhecer Patrimônio Artístico Histórico e Cultural Brasileiro como seu tempo/espaço de vivência.	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		48. Reconhecer as diversas categorizações da Arte (Arte, Artesanato, Folclore, Design etc.), investigando, problematizando, estabelecendo relações entre elas e desconstruindo as hierarquias que foram historicamente estabelecidas entre elas.								I	A	A	
		49. Conhecer aspectos históricos da produção artística da humanidade, problematizando as narrativas eurocêntricas e considerando o contexto de diferentes sociedades.								I	A	A	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Arte: Educação de Jovens e Adultos					
EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG.	2º SEG.	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
ARTES VISUAIS	Elementos constitutivos, elementos estruturantes, composição, meios de produção, apresentação e circulação das artes visuais.	1- Explorar e identificar as diferentes técnicas de representação e produção artística: desenho, pintura, gravura, escultura, colagem, tecnologias, fotografia, audiovisual, etc.	X	X	FRUIÇÃO/OBSERVAÇÃO, REFLEXÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO, PRODUÇÃO/FAZER ARTÍSTICO O trabalho com a Arte na EJA deve contribuir para a ampliação da autonomia dos estudantes, oferecendo condições para que, por meio da produção artística, eleve sua autoestima, valorizando suas produções artísticas e culturais. Sugerimos que a apropriação das técnicas seja feita de forma progressiva, contudo, que não iniba o gosto pela produção. Para que o componente seja valorizado é importante que o estudante vivencie experiências artísticas e culturais, estabeleça contato com objetos estéticos, buscando a fruição da obra. Afinal, a fruição da obra de arte não é imediata. Exercitar a fruição, o senso estético e a sensibilidade diante da arte requer conhecimento, vivência. A utilização da produção dos artistas como fonte de referência e aquisição do repertório cultural amplia a forma de se expressar, qualificando-a cada vez mais. A intenção do trabalho com a Arte na EJA é a de possibilitar ao estudante instrumentos para que esse exerça sua cidadania ativa, desenvolvendo capacidades para sentir, reconhecer e interpretar o mundo à sua volta.
		2- Organizar o ambiente para o trabalho, compreendendo a utilização dos materiais com responsabilidade e sustentabilidade.	X	X	
		3- Conhecer, experimentar e identificar os elementos das artes visuais: cores, pontos, linhas, formas e texturas.	X	X	
		4- Ler e apreciar a produção de diferentes objetos artísticos e manifestações das artes visuais.	X	X	
		5- Conhecer vida e obra de artistas plásticos de circulação social (local, regional, nacional e mundial).	X	X	
		6- Valorizar a produção artística capixaba, bem como, potencializar os talentos artísticos presentes na escola.	X	X	
		7- Estimular e oportunizar experiências estéticas e culturais, para desenvolver a capacidade de expressão, de interpretação e consciência artística dos estudantes começando pelo reconhecimento de sua própria cultura, para então, ampliar seu repertório cultural.	X	X	
		8- Experimentar diferentes materiais, instrumentos e procedimentos artísticos.	X	X	
		9- Compreender, respeitar e valorizar as diferenças culturais.	X	X	
		10- Apreciar estética e artisticamente a própria produção e a dos colegas.	X	X	
		11- Conhecer e valorizar os acúmulos culturais trazidos pelos estudantes.	X	X	
		12- Expressar sentimentos, ideias, opiniões e pontos de vista a partir dos elementos das artes visuais, articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão.	X	X	
		13- Criar e construir formas plásticas e visuais bidimensionais e tridimensionais.	X	X	
TEATRO	Elementos da linguagem dramática; modalidades e estilos cênicos; apreensão e produção.	14- Desenvolver a linguagem corporal por meio do teatro.	X	X	
		15- Reconhecer os elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.	X	X	
		16- Explorar modalidades de improvisação, em especial de jogo dramático, valorizando o trabalho coletivo e a autoria.	X	X	
		17- Encenar sequências cênicas, usando músicas, imagens, narrativas ou outros estímulos, de forma a integrar outras manifestações artísticas.	X	X	
		18- Perceber e explorar a teatralidade e a performatividade dos gestos e comportamentos do cotidiano.	X	X	
		19- Explorar modalidades de improvisação e dramatização, com espaço cênico: cenário, figurino, maquiagem, iluminação, efeitos sonoros, etc.	X	X	
		20- Conhecer e valorizar os grupos teatrais locais, incentivando e desenvolvendo a linguagem teatral na perspectiva da criação de grupos de teatro na escola.	X	X	
MÚSICA	Respiração; fontes sonoras; gêneros musicais ecompositores; música vocal e instrumental; instrumentos musicais convencionais e alternativos; criação musical.	21- Reconhecer e explorar a linguagem musical (canto, gêneros musicais, música cantada e instrumental, movimento, etc).	X	X	
		22- Conhecer e diferenciar repertórios musicais.	X	X	
		23- Experimentar sonoridades, materiais e técnicas diversas para a construção de instrumentos musicais.	X	X	
		24- Manipular fontes sonoras diversificadas, convencionais e alternativas, explorandoas em propostas de criação e interpretação musical.	X	X	
		25- Conhecer os elementos constitutivos da música em experiências de criação, interpretação e apreciação musical, contextualizando-os.	X	X	
		26- Valorizar os repertórios musicais dos contextos locais, potencializando os talentos musicais presentes na escola e comunidade.	X	X	
		27- Conhecer e utilizar instrumentos, materiais, suportes de criação artísticos e sua relação com o contexto histórico social, geográfico e cultural nos quais as obras foram criadas relacionando com o contexto atual.	X	X	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Arte: Educação de Jovens e Adultos

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG.	2º SEG.	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
CULTURA: ESPAÇOS EXPOSITIVOS E PATRIMÔNIO	Espaços de produção e circulação da arte; cultura capixaba; diversidade cultural; patrimônio	28- Conhecer e valorizar espaços de produção e circulação da arte em suas diversas formas de manifestação: artes visuais, dança, teatro e música.	X	X	No que se refere ao trabalho com os eixos temáticos, ressaltamos que na EJA deverão dialogar com aqueles que advêm dos contextos dos estudantes como: MUNDO DO TRABALHO, SUSTENTABILIDADE, DIREITOS HUMANOS, PATRIMONIO CULTURAL, CIDADANIA, DIVERSIDADES, SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA, CULTURA, CIENCIA E TECNOLOGIA, entre outros.
		29- Identificar a produção e produtores artísticos de circulação social (local, regional, nacional e mundial).	X	X	
		30- Reconhecer as manifestações artísticas e culturais da cultura capixaba bem como a influência dos povos que contribuíram para esta formação (culinária, artesanato, festejos, patrimônio, artes plásticas, música, folclore, dança, teatro, etc.).	X	X	
		31- Conhecer e utilizar instrumentos, materiais, suportes de criação artísticos e sua relação com o contexto histórico social, geográfico e cultural nos quais as obras foram criadas relacionando com o contexto atual.	X	X	
		32 Conhecer o conceito de diversidade cultural por intermédio de manifestações artísticas de diferentes culturas (indígenas, africanas e imigrantes).	X	X	
		33- Identificar e diferenciar patrimônio natural, material e imaterial, reconhecendo-os em sua cidade.	X	X	
		34- Reconhecer Patrimônio Artístico Histórico e Cultural Brasileiro como seu tempo/espaço de vivência.	X	X	
		35- Valorizar as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira.	X	X	
		36- Promover encontros com artistas locais, conhecendo e valorizando as manifestações artísticas populares	X	X	
		37- Valorizar os contos, causos, histórias, lendas e memórias do povo capixaba, compreendendo-as como manifestações culturais	X	X	

1.2 Educação Física

Perspectivas teórico-metodológicas

Este texto sistematiza reflexões produzidas no processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede municipal de ensino de Vitória. Elaboradas a partir das contribuições das mesas, dos relatos de experiência e grupos de trabalho realizados nos Ciclos de Diálogos Curriculares, as reflexões aqui apresentadas tomam como referência: as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (PMV, 2004), o Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (PMV, 2012), a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (2016) e outros documentos curriculares do Ministério da Educação (1997, 2002 e 2014), assim como a produção acadêmica de pesquisadores que trabalham com o ensino deste componente curricular e as experiências desenvolvidas pelos profissionais desta rede de ensino que atuam nas etapas e modalidades.



Figura 42- Grupo de Trabalho - Educação Física - Ciclo de Diálogos junho de 2015

São apontados neste texto, elementos teórico-metodológicos que visam subsidiar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas professoras que atuam com o componente curricular de Educação Física, bem como sua adequação às singularidades das várias realidades encontradas nas escolas municipais da rede municipal de Vitória. Assim, busca a construção com o coletivo de professoras de um conjunto de princípios,

conceitos e práticas da cultura do movimento nas aulas de Educação Física, auxiliando no processo de seleção e de organização dos conhecimentos a serem estudados e aprofundados nas aulas.

Na perspectiva histórico-cultural que fundamenta estas diretrizes curriculares, bem como o trabalho desenvolvido nas escolas, defendemos que os estudantes têm objetivos de aprendizagem que precisam ser assegurados nas aulas de Educação Física, para que todos conheçam/produzam diferentes conhecimentos sobre as práticas corporais, entendendo que essa linguagem é tanto produto quanto produtora de cultura, é interação e comunicação social, e, somente acontece na relação com o outro. É a partir da linguagem, que nos constituímos sujeitos e podemos representar e interpretar diferentes papéis sociais, bem como expressar e representar o mundo.

Ao nos remetermos à Linguagem, estamos considerando as diferentes formas de interação e expressão, tais como a linguagem verbal (oral e escrita), artística, corporal, audiovisual, gestual, entre outras, por meio das quais os sujeitos se posicionam na sociedade. Nesse sentido, ao invés de Linguagem, podemos falar em Linguagens que se encontram e confrontam nas práticas sociais e na história, fazendo com que a circulação de sentidos produza formas sensoriais e cognitivas diferenciadas.

Compactuamos com o conceito da Educação Física como um componente do currículo escolar que faz o tratamento pedagógico das atividades culturais do movimento corporal humano. Dessa forma, como componente curricular, pode assumir as diversas atividades corporais - jogos, danças, ginásticas, dramatizações e outras como objeto de ensino, bem como pensá-las, a partir das variadas possibilidades de vivência, reflexão, construção, reconstrução e sistematização (PMV, 2004). Para tanto, consideramos que alguns conceitos necessitam de definição, a fim de esclarecer e delinear o espaço de intervenção

deste componente curricular no âmbito escolar, entre os quais destacamos: movimento corporal, práticas corporais, cultura corporal de movimento e vivência corporal.

O documento do Ministério da Educação intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (*apud* PALAFOX, 2015, p. 235) aponta que “[...] o movimento corporal é uma forma de relação do ser humano com o mundo e com os outros indivíduos [...]”. O movimento corporal humano precede as práticas corporais, que na Educação Física, são definidas como um conjunto de práticas sociais com envolvimento essencial do movimento corporal, portadoras de uma codificação específica e vinculadas ao lazer, ao entretenimento, e/ou ao cuidado com o corpo e com a saúde, constituem o patrimônio imaterial da humanidade.

Essas práticas fazem parte das manifestações culturais dos mais diferentes grupos sociais e ocupam um espaço social relevante, já que a maioria desses grupos, com suas diferentes formas e dinâmicas, as têm criado, conservado, transmitido e transformado.

Nesta perspectiva, o componente curricular da Educação Física possibilita que os estudantes apreciem e desfrutem da pluralidade de práticas corporais, compreendendo suas características e a diversidade de significados vinculados à origem e à inserção em diferentes épocas e contextos socioculturais. E, na mesma linha, propõe aos estudantes envolverem-se na preservação de manifestações da cultura corporal de movimento e de outras épocas como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações[...].

[...] algumas dessas práticas são características de determinadas regiões ou populações e constituem seu patrimônio cultural, desempenhando papel importante na constituição das identidades. A Educação Física tematiza essas práticas, enfatizando seu enraizamento contextual e, nos casos específicos, os movimentos de apropriação e expansão para outras regiões e culturas. Também problematiza a apropriação de muitas práticas a partir da lógica da indústria cultural, que as transforma em bens de consumo na lógica da mercadoria (PALAFOX, 2015, p. 241, 242).

As diferentes formas que se constitui a cultura do movimento são uma construção histórica e revelam a relação humana com as práticas corporais (acrobacias, brincadeiras, danças, dramatizações, esportes, ginásticas, jogos, lutas). Na contemporaneidade, essas diferentes formas de movimento ocupam um lugar de importância na vida das pessoas, deixando marcas no jeito de ser e estar no mundo, significando ora como práticas de saúde, ora como práticas de lazer, ou as duas coisas ao mesmo tempo, como reafirma Palafox (2015, p. 235).

Dessa forma, a Educação Física escolar assume o papel de propiciar aos estudantes as diferentes possibilidades, os recursos para o acesso, a compreensão, a assimilação, a fruição e transformação das práticas corporais. Nesse sentido, o componente curricular se organiza a partir destes conceitos e pode assumi-los em todas as atividades culturais de movimento.

Também, ao tratar as diversas práticas corporais como elementos da cultura, a Educação Física propicia o contato dos estudantes com diferentes contextos culturais e históricos e evidencia como uma determinada cultura interfere na ressignificação das práticas corporais. Além disso, o ensino do esporte permite compreender como comportamentos e práticas corporais expressam a cultura de um grupo e os diferentes usos corporais neles presentes, com isso, os estudantes têm a oportunidade não só de compreender essas diferenças a partir dos conceitos, como também a partir da própria vivência corporal, já que os diferentes usos e movimentos expressam essas diferenças socioculturais.

Para tanto, faz-se necessário que os procedimentos metodológicos utilizados na Educação Física busquem meios para garantir a vivência prática da experiência corporal. Esse pressuposto caracteriza a educação física e proporciona aos estudantes uma experiência diferenciada no fazer escolar, podendo ser ponto de partida para reflexão ou ser um fazer corporal que se elabora refletidamente.

De qualquer modo, as propostas de ensino e aprendizagem devem considerar a realidade social e pessoal do estudante e sua percepção de si e

do outro, bem como as dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade. A partir da inclusão, pode-se constituir um ambiente de aprendizagem significativa, no qual ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses (BRASIL, 2002).

Nas diretrizes curriculares (PMV, 2004) é proposto que no desenvolvimento das aulas deste componente seja contemplado:

a) discussão do planejamento de aula com os estudantes (conteúdo-forma e objetivos), partindo das experiências trazidas para a escola e para as aulas de Educação Física, e da organização e vivência das propostas dos estudantes; b) reflexão, construção, reconstrução e sistematização das atividades propostas; c) avaliação das aulas, do processo de aprendizagem construído nas aulas e das perspectivas para as aulas seguintes.

Dentre as considerações a ser feita sobre os procedimentos metodológicos para a educação física, destaca-se a busca da ligação entre o aprender escolar com a vida de movimento dos estudantes; não trabalhar o esporte e as lutas apenas a partir da perspectiva do rendimento e competição; considerar as necessidades, interesses, medos e aflições dos alunos; considerar a relação entre movimento, percepção e realização; possibilitar aos alunos a participação em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem (PALAFOX; NAZAL, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física propõem que o ensino deste componente curricular aborde

[...] a complexidade das relações entre corpo e mente num contexto sociocultural, tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver (BRASIL, 1997, p. 58).

Outro aspecto a ser considerado na organização das atividades são as questões relativas às diversidades, que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos apresentam em relação às suas

competências corporais. Ou seja, ao longo do planejamento das aulas, é necessário valorizar as diferenças desses sujeitos ao distribuir as atividades com ênfase nas capacidades de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade e ritmo de forma equitativa, ou que exijam que diferentes habilidades sejam colocadas em prática (BRASIL, 1997, p. 59).

Assim, compreendemos que na Educação Física há diversas possibilidades pedagógicas de trabalho e possíveis interfaces entre seus eixos por entender que um mesmo objetivo pode ser trabalhado sobre diferentes perspectivas temáticas e ou atender diferentes objetivos gerais.



Figura 43 - Aula de esgrima - EMEF EMSG

Eixos organizadores do ensino

Apesar das controvérsias em torno da LDB 9.394 e do PCN - como documentos que foram elaborados sem a participação dos profissionais da educação ou definidos a partir dos interesses do Poder Executivo, ou pela intenção de padronização e homogeneização das práticas educativas - não há como negar a importância

desses documentos na consolidação da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física. Nos documentos, fica claro que tornar os estudantes fisicamente aptos, não deve mais ser a principal finalidade dessa disciplina na escola, e sim levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias.

Essa configuração, ou seja, a ideia de que este componente curricular se constitui uma possibilidade de diferentes formas de expressão do corpo e que por isso é uma forma de linguagem corporal, propiciou a inserção da Educação Física na área de Linguagens juntamente com Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ampliando, assim, as possibilidades de trabalho pedagógico potencializando a interdisciplinaridade.

De modo geral, ela aí se justifica pelo uso da linguagem corporal, sem dúvida um elemento central no processo de interação dos estudantes com a cultura corporal de movimento. De modo específico, cabe à Educação Física tratar das representações e das práticas socioculturais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos, sociais e culturais. É o caso, por exemplo, das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das danças, da capoeira, dos jogos e das brincadeiras, das práticas corporais emergentes, entre outras, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudos próprios deste componente. Entre tantos desdobramentos possíveis, os saberes produzidos pela experimentação das práticas, o conhecimento da estrutura e dinâmica dessas manifestações, bem como a problematização dos conceitos e significados a elas atribuídos, compõem os conteúdos sobre os quais devem ser desenvolvidas na escola.

Estabelecemos como Eixos Temáticos específicos da Educação Física:

- Qualidade de vida, conhecimento sobre o corpo, atividade física e contexto sociocultural;
- Aspectos históricos, sociais e culturais dos jogos e brincadeiras;
- Aspectos históricos, sociais e culturais do esporte;
- Aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica;
- Aspectos históricos, sociais e culturais das lutas;
- Aspectos históricos, sociais e culturais da capoeira;
- Aspectos históricos, sociais e culturais das danças;
- Práticas Corporais Emergentes;
- Mídias e Tecnologias: suas influências na prática corporal⁵.

Objetivos gerais

- Experimentar e pesquisar diversas formas de se locomover, buscando orientar-se no espaço;
- Movimentar-se considerando mudanças de velocidade, tempo, ritmo e o desenho do corpo no espaço, observando e experimentando as relações entre peso corporal e equilíbrio;
- Reconhecer e respeitar o nível de conhecimento, habilidades físicas e desempenho dos demais colegas;
- Conhecer o corpo em seus aspectos físico, cognitivo e afetivo, em suas múltiplas determinações econômicas, culturais e sociais;
- Valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal;
- Compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos;
- Reconhecer-se em sua história pessoal, como possuidor de práticas da cultura corporal de movimento;
- Ter autonomia em relação à cultura corporal de movimento, propiciando condições para a divisão de atribuições e responsabilidades entre docentes e estudantes;
- Participar das atividades, evitando qualquer espécie de discriminação em relação à condição socioeconômica, à deficiência física, ao gênero, à idade, à nacionalidade, regionalidade, à raça, cor, etnia, ao tipo de corpo, e outros;
- Compreender, vivenciar e apreciar diferentes manifestações culturais.



Figura 44 - Oficina de xadrez - EMEF TI MA

⁵Esse eixo foi incluído como referência na elaboração dos objetivos de aprendizagem da EJA em função de suas especificidades.

Práticas avaliativas

Em conformidade com a perspectiva de avaliação adotada nestas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, pautada pelo reconhecimento das singularidades dos sujeitos da aprendizagem, defendemos uma prática avaliativa que dialogue com os princípios comuns deste documento, bem como com as referências do campo legal. Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser processual, qualitativa, mediadora, cotidiana, diagnóstica e inclusiva, constituindo-se parte integrante do processo de ensinar e aprender, possibilitando ao docente o conhecimento da real situação de aprendizagem dos estudantes e assim, subsidiando o planejamento da aula em função dos diferenciados percursos e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Conforme nos indica Santos et al. (2015), a construção do conhecimento no componente curricular se dá em seu intenso diálogo com referenciais da Educação ao apontar outras possibilidades teóricas. Esse diálogo tem ajudado a compreender que não há uma prática avaliativa descontextualizada das perspectivas pedagógicas que lhes oferecem fundamento, pois não é o instrumento que determina a sua concepção, mas a intencionalidade do avaliador. Nessa perspectiva, Santos et al. (2015) indagam acerca do modo que a Educação Física tem enfrentado a questão da avaliação no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o referido autor problematiza as práticas avaliativas centradas em instrumentos que privilegiam os conhecimentos da leitura e da escrita, que se materializam por meio de testes e de trabalhos que acabam por se transformar em processos avaliativos do componente. Para Santos et al. (2015), aqui reside um dos desafios para a avaliação na disciplina de Educação Física, ao se adequar à lógica de avaliação presente no universo da escola, mas ao mesmo tempo, a partir deste desafio, se coloca também a possibilidade de dialogar com professoras sobre outras perspectivas de avaliação, fundamentadas no modo como os sujeitos da aprendizagem se apropriam e produzem sentidos em suas experiências com as aulas, com aquilo que foi ensinado.

Assim sendo, a avaliação possibilita a compreensão dos avanços da apropriação do conhecimento tanto dos estudantes quanto dos docentes, bem como as necessidades advindas do processo de ensino e aprendizagem que vão se apresentando ao longo do processo. A maneira como elaboram o pensamento, como processam os conhecimentos trabalhados, como compreendem as relações sociais, culturais e históricas do ser no mundo, entre outros, são importantes pistas para que tanto os docentes quanto os estudantes possam realizar uma avaliação permanente do processo de aprendizagem para identificar o aproveitamento e a eficácia das estratégias de ensino, tendo em vista

reelaborar esse processo e possibilitar a superação de dificuldades, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, no decorrer do ano letivo.

Nessa perspectiva, a avaliação na Educação Física pode ser feita por meio de observações e registros (diários, fotografias, desenhos, planilhas, portfólios, provas, trabalhos, entre outros) em que o docente avalie o estudante em todos os momentos da aula, não sendo preciso esperar o final do trimestre para realizar uma mudança na sua prática. Além disso, os estudantes precisam conhecer desde o início da aula o que será ensinado, como será ensinado, quando e como serão avaliados, participando deste processo, dando suas contribuições, para que exerçam seu protagonismo. Deixando explícito para os estudantes que, de acordo com as situações e os objetivos a serem alcançados, os instrumentos avaliativos podem ser diferenciados.

Faz-se necessário explicitar que as problematizações desenvolvidas por Santos et al. (2015) acerca das especificidades da avaliação na Educação Física se deram por meio de uma análise de pesquisa dos registros de uma professora do Ensino Fundamental, que utilizou desenhos feitos pelos estudantes como uma possibilidade de se aproximar dos sentidos atribuídos ao que foi ensinado com as experiências corporais, buscando assegurar a aprendizagem dos conhecimentos que fazem parte da disciplina de Educação Física.

De acordo com as especificidades avaliativas da Educação Física, para Santos et al. (2015, p. 208), não importa muito o instrumento utilizado, mas a intencionalidade pedagógica do avaliador e sua coerência com a dimensão conceitual do componente curricular, pois “[...] o problema não está no modo de coletar as informações, e sim no sentido da avaliação, que deve ser de um contínuo diagnóstico das situações de ensino e aprendizagem [...]”, verificando assim, a capacidade do estudante de expressar-se por diferentes linguagens – corporal, escrita e falada – sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura de movimento.

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular.

O referido texto tem por objetivo uma apreciação sobre como o componente **Educação Física** é abordado no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória.

A proposta utilizada para essa análise se configurou numa leitura comparativa dos documentos acima citados, considerando as habilidades descritas na Base Comum Curricular e os objetivos de aprendizagem previstos

do documento curricular da Rede Municipal de Vitória.

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental: **Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura**. As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental/EJA Vitória estabelece nove eixos temáticos: **Qualidade de vida, conhecimento sobre o corpo, atividade física e contexto sociocultural; Jogos e brincadeiras; Dimensões históricas, sociais e culturais da dança; Aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica; Aspectos históricos, sociais e culturais do esporte; Aspectos históricos, sociais e culturais das lutas; Aspectos históricos, sociais e culturais da capoeira; Práticas culturais emergentes e Mídias e tecnologia**, sendo este último eixo incluído como referência na elaboração dos objetivos de aprendizagem da EJA em função de suas especificidades.

Os critérios de organização das Unidades Temáticas da BNCC se efetiva pelas habilidades organizadas por blocos de anos: 1º e 2º, 3º ao 5º, 6º e 7º, 8º e 9º, sendo que, em princípio, todas as unidades podem ser trabalhadas em qualquer etapa e modalidade de ensino e ainda, alguns critérios de progressão dos conhecimentos devem ser atendidos. Ao elaborar uma proposta de objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da ação pedagógica do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e para o primeiro e segundo segmentos da Educação de Jovens e Adultos, a proposta das DCEF/EJA contempla os eixos de ensino com os respectivos objetivos de aprendizagem a serem iniciados, aprofundados e consolidados em cada ano, numa perspectiva longitudinal e progressiva dos conhecimentos.

A Educação Física, nos documentos analisados, é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas entendidas como manifestações produtoras de cultura, de interação e de comunicação social produzidas no decorrer da história. Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. No entanto, nas diretrizes de Vitória, a diversidade cultural é tratada como construção histórica, cultural e social das diferenças, entendendo que o currículo estuda questões culturais presentes na escola sob os princípios de inclusão e emancipação. Nesse aspecto, nos diferimos da BNCC, que trata a temática da diversidade de modo artificial, ao percebermos que em alguns eixos temáticos essa articulação nem aparece.

Por outro lado, nas diretrizes curriculares de Vitória o componente curricular de Educação Física não contempla, em seu conjunto de eixos temáticos, a previsão de estudos sobre os “jogos eletrônicos” conforme apresentado na BNCC. Trata-se de um tema relevante que visa valorizar e respeitar os sentidos e os usos atribuídos a esse tipo de jogo pelos diferentes grupos sociais e etários, além de identificar as transformações

nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços tecnológicos colocados por esses diferentes tipos de jogos. Nesse sentido, recomenda-se que os conteúdos relativos ao referido eixo sejam articulados, de preferência com o professor de informática a fim de potencializar a organização do trabalho pedagógico.

Apostamos na construção ética, política e coletiva dos educadores desta rede de ensino, que defendem uma Educação Física na escola que expresse a necessidade de que todos os conhecimentos sejam contextualizados para que os sujeitos de todos os grupos sejam contemplados com um currículo em uma perspectiva cultural.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a a 8ª série: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental, v.3, 2002.

_____. Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (Org.). **Por uma política curricular para a educação básica**: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento do Ministério da Educação (Proposta Preliminar). Brasília: Ministério da Educação, 2014.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz; NAZAL, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino de educação física. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 12, N° 112, Septiembre de 2007.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Análise do Sentido/Significado Atribuído À Educação Física no Documento “Por uma política curricular para a educação básica - contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” do Ministério da Educação (2014), **Revista Teias**. v. 16, n. 41, p. 223-249. abr./jun. - 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

_____. **Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem**: Organização dos *tempoespaços* de ensino aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vitória, 2012.

SANTOS, Wagner dos, MATHIAS, Bruna Jéssica, MATOS, Juliana Martins Cassani, VIEIRA, Aline Oliveira. Avaliação na Educação Física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: CONHECIMENTOS SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS					ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
QUALIDADE DE VIDA, CONHECIMENTO SOBRE O CORPO, ATIVIDADE FÍSICA E CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	Práticas corporais, diversidade, cooperação, lazer, bem-estar.	1- Movimentar-se considerando mudanças de velocidade, de tempo, ritmo e espaço e direção.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	O componente curricular da Educação Física problematiza, neste eixo, as representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida, coletiva e individual. Aqui, os estudantes devem perceber que o corpo e suas possibilidades de ação como um produto dos processos de socialização pelos quais passaram, e não como expressão apenas de uma predisposição biológica. Portanto, ao desenvolver este eixo, os diferentes aspectos que constituem o humano devem ser considerados e retomados no decorrer do Ensino Fundamental, sempre que necessário.	
		2- Conhecer os limites e as potencialidades do seu corpo.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		3- Reconhecer os limites e potencialidades do outro numa relação de respeito às diferenças.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		4- Participar das atividades de forma cooperativa, e na resolução de situações de tomada de decisão.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		5- Reconhecer as práticas corporais existentes na cultura local, tendo como referência as matrizes étnico-culturais dessas práticas, garantindo o respeito à diversidade.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		6- Reconhecer hábitos alimentares saudáveis e de higiene pessoal, bem como sua importância para a qualidade de vida.	I	A	A	A	C						
		7- Identificar na sua comunidade espaços para atividades corporais e de lazer e participar de ações coletivas para a garantia desses espaços.	I	A	A	A	A	A	A	A	C		
		8- Vivenciar exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades, percebendo as sensações corporais provocadas pela prática desses exercícios.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		9- Diferenciar esforço físico de atividades físicas e de outras manifestações da cultura corporal de movimento.			I	A	A	C					
		10- Adaptar exercícios físicos às condições disponíveis no cotidiano.						I	A	A	C		
		11- Compreender criticamente os diferentes sentidos e interesses atribuídos aos exercícios físicos, considerando a forma como são anunciados em diferentes meios (científico, midiático, mercado, esportivo, etc.).						I	A	A	C		
JOGOS E BRINCADEIRAS	Brinquedos; jogos coletivos, simbólicos, cooperativos, adaptados, cantados, com/sem materiais.	12- Participar de jogos e brincadeiras, desenvolvendo atitudes de respeito mútuo e buscando a resolução dos conflitos através do diálogo.		A	C	A/C	A/C	I				Nos anos iniciais, a brincadeira deve ser compreendida como um conhecimento extremamente caro à infância. A criança, ao brincar, elabora suas primeiras sistematizações de pensamento. Brincar na infância é existir. A brincadeira é uma produção humana e, portanto, cultural que, no âmbito da escola, necessita ser sistematizada e intencional. O brincar possui características locais, realiza-se de modos diferenciados de acordo com o tempo, o espaço e os atores.	
		13- Conhecer os contextos sociais e históricos dos jogos, brincadeiras e cantigas.	I	A	C	A/C	A/C						
		14- Reconhecer a importância dos jogos e das brincadeiras e seus significados através do tempo.	I	A	C	A/C	A/C						
		15- Identificar e vivenciar jogos, brincadeiras e brinquedos que fazem parte de um acervo cultural.	I	A	C	A/C	A/C						
		16- Criar e vivenciar outras possibilidades de jogar/brincar individualmente e/ou em grupo.	I	A	C	A/C	A/C						
		17- Criar e vivenciar outras possibilidades de jogar e brincar, considerando os diferentes elementos existentes na comunidade (uso do espaço, regras, coletividade, habilidades corporais básicas).	I	A	C	A/C	A/C						
		18- Construir e reconstruir brinquedos que atendam suas necessidades individuais e do grupo.	I	A	C	A/C	A/C						

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: CONHECIMENTOS SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
DIMENSÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DAS DANÇAS	Ritmo, estilos de dança, criação, improvisação, expressividade, construção coreográfica	19- Conhecer e vivenciar a dança como uma linguagem social que possibilita expressão de sentimentos, ideias, emoções etc., compreendendo que a dança é uma forma de linguagem.	I	A	A	A	A	A	A	A	C	A dança é um eixo que possibilita a interface entre os componentes da educação física e da arte, como componentes curriculares da área de linguagem. Se por um lado, no campo da arte, a dança pode ser um elemento de contemplação ou apreciação, no componente da educação física, a dança é desenvolvida como um conhecimento que se elabora pela experiência do movimento. Essa experiência precisa ser compreendida como uma linguagem ou expressão de sentimentos, ideias e emoções. Portanto, o processo de criação da dança prescinde que o estudante possua um repertório prévio, constituído por meio das experimentações e vivências elaborada nas aulas.	
		20- Identificar diferentes manifestações de dança em sua comunidade, cidade, estado, Brasil e outros países.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		21- Explorar movimentos livres, variados sons e ritmos, procurando identificar as diferentes respostas que podem ser dadas aos estímulos sonoros.	I	A	A	A	C						
		22- Vivenciar movimentos rítmicos vinculados aos diferentes estilos musicais.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		23- Conhecer e vivenciar danças indígenas, africanas e afro brasileiras.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		24- Criar suas próprias coreografias, explorando gestos e movimentos.		I	A	A	A	A	A	A	C		
		25- Participar de construções coreográficas coletivas, respeitando e/ou incorporando ideias dos outros componentes do grupo.		I	A	A	A	A	A	A	C		
		26- Executar elementos técnicos de diferentes estilos de dança (deslocamentos, explorando espaços e ritmos, posições que o corpo assume, planos e níveis, saltos, saltitos, giros, criação, improvisação, etc.).						I	A	A	A		C
		27- Experimentar e recriar diferentes rodas cantadas e brincadeiras rítmicas presentes na comunidade.	I	A	A	A	C						
ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DA GINÁSTICA	GINÁSTICA GERAL, ACROBÁTICA, ARTÍSTICA, RÍTMICA, CULTURA CIRCENSE	28- Experimentar e recriar diferentes danças folclóricas do ES e do Brasil, compreendendo seus significados e transformações ao longo do tempo.	I	A	A	A	A	A	A	A	C	A ginástica se apresenta hoje como um campo de conhecimento vasto, rico em conteúdo, variado em formações plásticas e em possibilidades de expressão, criação e transformação, pois é composto por um denso registro de saberes que permitem ampliar, interagir e mesclar a ginástica a outras expressões, tendências e sistematizações, e também identificá-la e caracterizá-la como uma prática específica e singular.	
		29- Experimentar e recriar individual e coletivamente danças étnicas, de salão e de rua.				I	A	A	A	A	C		
		30- Identificar as diferentes formas da prática da ginástica.	I	A	A	A	A	A	A	A	C		
31- Experimentar elementos básicos da ginástica (andar, correr, saltar, equilibrar, escalar, arrastar, rolar, rodar, lançar, subir, descer etc.).		I	A	A	C								
32- Vivenciar elementos de média complexidade de diferentes tipos de ginástica (andar, correr, saltar, equilibrar-se, escalar, arrastar-se, rolar, rodar, arremessar, lançar, subir, descer etc.).				I	A	C							
ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DA GINÁSTICA	GINÁSTICA GERAL, ACROBÁTICA, ARTÍSTICA, RÍTMICA, CULTURA CIRCENSE	33- Criar outras possibilidades de se movimentar, observando os elementos dos vários tipos de ginástica.	I	A	A	A	C						
		34- Vivenciar diferentes trajetos, explorando as noções de distância e tempo de percurso.	I	A	A	A	C						

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: CONHECIMENTOS SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DA GINÁSTICA	GINÁSTICA GERAL, ACROBÁTICA, ARTÍSTICA, RÍTMICA, CULTURA CIRCENSE.	35- Manusear e explorar diferentes materiais, aparelhos fixos e móveis (arco, bola, corda, fita, bancos, etc.).	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	A ginástica, em suas diferentes modalidades: artística, rítmica, acrobática, tem em sua constituição elementos da dança, do circo, da capoeira, dos jogos, das lutas, enfim, das várias manifestações constitutivas da cultura corporal que, ao serem incorporadas à criação de coreografias, são traduzidas pela linguagem gímnica, isto é, transformadas em movimentos ginásticos
		36- Construir coreografias, individual ou coletivamente, utilizando elementos ginásticos pesquisados e/ou vivenciados em diferentes espaços.				I	A	A	A	A	A	C	
		37- Contextualizar historicamente as ginásticas, entendendo-as como acervo cultural da humanidade.					I	A	A	A	A	C	
		38- Executar, com segurança, elementos técnicos de diferentes tipos de ginástica (rítmica, artística geral, acrobática ou outras), relacionados às/aos: caminhadas, corridas, saltos, escaladas, rolamentos, lançamentos, equilíbrios, etc.					I	A	A	A	A	C	
		39- Utilizar, com segurança, diferentes materiais, aparelhos fixos e móveis, de diferentes estilos de ginástica, explorando suas características.					I	A	A	A	A	C	
		40- Construir coreografias de ginástica coletivamente, utilizando elementos pesquisados e/ ou vivenciados em diferentes espaços, respeitando e incorporando as singularidades dos membros do grupo;					I	A	A	A	A	C	
		41- Identificar personagens e elementos constituintes da cultura circense, entende-os como acervo cultural da humanidade;	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
		42- Vivenciar elementos de movimento da cultura circense, tais como: técnicas de equilíbrio, atividades aéreas, acrobacia e manipulação de objetos.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DO ESPORTE	Gestos básicos, regras, ação tática, esporte como fenômeno social e midiático	43- Reconhecer diferentes tipos de esporte, entendendo-os como expressão da cultura humana (individuais, coletivos, de lazer, de quadra, de campo, de rua ou outros).	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	O esporte como fenômeno sociocultural complexo, de acordo com Elenor Kunz (1991), no livro Transformação didático-pedagógica do esporte, deve ser pensado sob três aspectos: - Como representação prática, quer dizer, de sua efetiva realização em diferentes contextos, formas e participantes; - E ainda, como representação simbólica, com a construção de uma simbologia da realidade esportiva a partir de conceitos teóricos especialmente desenvolvidos pelas ciências do esporte.	
		44- Utilizar gestos técnicos básicos de diferentes esportes individuais e coletivos (correr, saltar, lançar, arremessar, chutar e rolar).	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		45- Utilizar gestos técnicos de média complexidade de diferentes esportes individuais e coletivos (cabecear, rebater, fintar, equilibrar, driblar etc.).				I	A	C	A/C	A/C	A/C		A/C
		46- Participar do esporte, contribuindo com a organização do jogo e das regras, vivenciando os diferentes papéis desempenhados na prática esportiva.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		A/C
		47- Conhecer e utilizar regras dos esportes estudados, que possibilitem a vivência e a organização dos mesmos (relacionados ao espaço, aos materiais e equipamentos, aos jogadores, ao tempo de jogo, a forma de pontuação e a importância de uma prática segura para todos).				I	A	A	A	A	A		C
		48- Identificar, compreender e utilizar as diferentes possibilidades técnicas e táticas nos esportes coletivos e individuais, respeitando as necessidades e características do grupo.					I	A	A	A	A		C

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Ensino fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DO ESPORTE	Gestos básicos, regras, ação tática, esporte como fenômeno social e midiático	49- Praticar com autonomia, os esportes escolhidos para realizar, usando habilidades técnico-táticas básicas, realizando combinações táticas e sistema de jogo.							I	A	A	C	- Como representação da imagem midiática, isto é, da formação de significados e parâmetros de agir no e pelo esporte a partir da imagem fornecida pela mídia;	
		50- Conhecer e praticar diferentes jogos de mesa, desenvolvendo capacidades de raciocínio, comunicação, inteligência emocional, liderança, concentração, negociação, entre outras.			I	A	A	A	A	A	A	A		
		51- Participar e contribuir, de forma democrática, das alternativas que envolvam a superação de situações de injustiça e preconceito vivenciadas no contexto das práticas esportivas.					I	A	A	A	A	A		C
		52- Compreender criticamente a emergência e transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos dos esportes praticados, bem como as possibilidades de recriá-las.								I	A	A		C
		53- Identificar na sua comunidade os espaços existentes para prática esportiva.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A		C
		54- Identificar os esportes praticados e não praticados na comunidade e refletir sobre as características de seus praticantes.					I	A	A	A	A	A		C
		55- Propor e produzir alternativas para experimentar esportes não disponíveis ou acessíveis para todos na comunidade.					I	A	A	A	A	A		C
ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DAS LUTAS	Luta, briga, violência, oponente, ação tática.	56- vivenciar a luta do ponto de vista do embate lúdico e do cuidado com o corpo do outro.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C		
		57- Vivenciar elementos básicos das lutas (equilíbrio/desequilíbrio; atenção; rapidez; agilidade, confronto, oposição, força, flexibilidade, contração, relaxamento, etc.).				I	A	A	A	A	A	A	C	
		58- Reconhecer a luta, entendendo-a como acervo cultural da humanidade, reconhecendo os elementos que as caracterizam.		I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	
		59- Identificar diferentes modalidades de lutas.		I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	
		60- Reconhecer as diferenças entre briga e luta.		I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	
		61- Diferenciar os movimentos que são comuns, ou não, às lutas e ginásticas.					I	A	A	A	A	A	C	
		62- Desenvolver reflexões sobre a violência, mídia e luta e compreender o sentido e significado da luta na sociedade;					I	A	A	A	A	A	C	
		63- Conhecer e utilizar adequadamente os gestos técnicos básicos das lutas estudadas;					I	A	A	A	A	A	C	
		64- Identificar, debater e utilizar estratégias individuais e coletivas básicas nos diversos tipos de luta.								I	A	A	C	
		65- Participar da identificação de situações de injustiça e preconceito existentes durante a prática de lutas e na proposição de alternativas para sua superação.								I	A	A	C	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Ensino fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS					ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º		8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
		66- Identificar locais de prática e verificar as possibilidades de realização de lutas aprendidas na escola.							I	A	A	C		
		67- Participar, registrar e organizar atividades de lutas de forma coletiva, sendo capaz de construir novas regras e sugerir outras formas de realização das mesmas.							I	A	A	C		
ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DA CAPOEIRA	Tipos de jogo, elementos da roda, ritmos variados, maculelé.	68- Identificar personagens e elementos históricos envolvidos com o processo de construção histórica da capoeira (capitão do mato, feitor, escravo, senzala, quilombos, etc.).	I	A	A	A	C	A/C	A/C				No ensino da capoeira é importante considerar que não se privilegie a execução de exercícios corporais repetitivos e sem sentido. A capoeira é uma manifestação da cultura corporal, que historicamente se constituiu como uma prática de resistência dos negros e, que atualmente é uma prática corporal amplamente praticada no Brasil. Na escola, primordialmente, nas aulas de educação física, o ensino da capoeira contribui de modo importante (e não único) para o acesso à história e cultura afro-brasileira e na posterior promoção da superação do preconceito e discriminação racial, por meio do reconhecimento da importância da cultura africana constituição da identidade brasileira. A expansão das práticas de aventura é notória e com esse fator nos convoca a pensar sobre as possibilidades do desenvolvimento desses conteúdos nas aulas de educação física, visando propiciar novas vivências sobre a ótica da aventura. Estas, quando tratadas como conteúdo necessitam ser abordadas sob as dimensões de conceitos, atitudes e procedimentos no intuito de melhorar qualitativamente as práticas de ensino da professora. Incorporar essas práticas como conteúdo das aulas de educação física é de certo modo, a superação de uma tradição, rompendo com as práticas institucionalizadas levando em consideração a cultura juvenil que elabora e produz novas práticas corporais e essas precisam ser reconhecidas e valorizadas dentro da escola.	
		69- Reconhecer a importância da descendência africana na constituição da população brasileira.	I	A	A	A	C	A/C	A/C					
		70- Identificar e reconhecer a importância histórica da vida de Zumbi dos Palmares para a nação brasileira.			I	A	A	A/C	A/C					
		71- Participar da roda de capoeira, reconhecendo e vivenciando os elementos que a caracterizam: forma de entrar e sair da roda, ginga, jogo, palma, canto, toque dos instrumentos.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A		C
		72- Reconhecer e explorar diferentes instrumentos musicais da capoeira.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A		C
		73- Utilizar os movimentos da capoeira, reconhecendo a diferença entre gestos coreográficos, de ataque e de defesa.				I	A	A	A	A	A	A		C
		74- Conhecer e vivenciar diferentes tipos de jogo da Capoeira: Angola e Regional.				I	A	A	A	A	A	A		C
PRÁTICAS CORPORAIS EMERGENTES	Cultura juvenil, lazer, patrimônio público, práticas corporais de aventura, práticas corporais urbanas,	75- Experimentar diferentes práticas de aventura na natureza e no meio urbano, tais como: slackline, arvorismo, parkour, skate, corrida de orientação, escalada, entre outras.			I	A	A	A	A	A	A	C		
		76- Formular estratégias para identificar os desafios e riscos em realizar as práticas corporais de aventura na natureza e no meio urbano.							I	A	A	C		
		77- Realizar práticas corporais de aventura no meio urbano e na natureza respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos da degradação ambiental.				I	A	A	A	A	A	C		
		78- Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das práticas corporais de aventura na natureza e no meio urbano, bem como, as possibilidades de recriá-las.				I	A	A	A	A	A	C		
		79- Identificar, explorar e avaliar os locais disponíveis na comunidade para a realização de diferentes práticas corporais de aventura.				I	A	A	A	A	A	C		

**Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física:
Educação de Jovens e Adultos**

EIXOS	CONCEI- TOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			SEG.	SEG.	
QUALIDADE DE VIDA, CONHECIMENTO SOBRE O CORPO, ATIVIDADE FÍSICA E CONTEXTO SÓCIO- -CULTURAL	Corporeidade; práticas corporais, diversidade, cooperação, cidadania, saúde lazer, bem-estar.	1 Movimentar-se considerando mudanças de velocidade, de tempo, ritmo e espaço, respeitando suas condições físicas	X	X	A Educação Física deve ser entendida como um componente curricular que integra o estudante na cultura corporal de movimento, instrumentalizando-o para usufruir de práticas corporais em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da Qualidade de vida. Por se tratar de estudantes com idades variadas que, muitas vezes não apreciam a prática da Educação Física, é necessário um esforço significativo de todos os profissionais a fim de que sejam criadas as condições de valorização desse campo de conhecimento, de modo que se tenha mais um núcleo de difusão dessa área cultural que, para além de ser regida pela obrigatoriedade legal, tem seu valor na construção da cidadania.
		2 Conhecer os limites e as potencialidades do seu corpo, assimilando hábitos relacionados à alimentação saudável e a prática regular de atividades físicas.	X	X	
		3 Oportunizar o estudante a reflexão sobre sua história pessoal e sobre como esta é “visibilizada” em seu corpo ao longo do tempo.	X	X	
		4 Favorecer as possibilidades de contato corporal consigo mesmo e com os outros, por meio de linguagens que provoquem a expressão das ideias e sentimentos pelo movimento.	X	X	
		5 Participar das atividades de forma cooperativa, respeitando os limites e valorizando as potencialidades dos outros.	X	X	
		6 Usufruir de instrumentos para promover a saúde, utilizando criativamente o tempo de lazer e de expressão de afetos e sentimentos, em diversos contextos de convivência.	X	X	
		7 Usufruir de jogos, esportes, danças, ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.	X	X	
		8 Usufruir do lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida.	X	X	
		9 Ampliar a diversidade de expressão por meio da cultura corporal.	X	X	
		10 Compreender e ser capaz de analisar criticamente os valores sociais como os padrões de beleza, as relações de gênero e étnico-raciais que gerem preconceitos.	X	X	
		11 Valorizar a cultura local, localizando a origem das práticas corporais, suas transformações e diferenciais com relação a outras regiões	X	X	
		12 Identificar primeiros socorros em situações cotidianas, adotando atitudes de autocuidado e cuidado para com os outros.	X	X	
		13 Reconhecer a importância da prática de técnicas de relaxamento, alongamento, adotando postura corporal adequada em suas atividades laborais.	X	X	
		14 Perceber as mudanças do corpo no decorrer da vida.	X	X	
		15 Inserir as pessoas com deficiência nas práticas corporais, respeitando seus ritmos e potencializando seus movimentos.	X	X	
		16 Discutir a influência das práticas corporais na economia, no lazer, no meio ambiente, na cultura e na política.	X	X	
		17 Valorizar as práticas corporais, compreendendo a relação das habilidades motoras com a apropriação da leitura e escrita.	X	X	
Abordagens históricas, sociais e culturais dos jogos e brincadeiras	Brinquedos; jogos coletivos, simbólicos, cooperativos, adaptados, cantados, com/sem materiais.	18 Identificar na sua comunidade e município espaços para atividades corporais e de lazer.	X	X	Deve-se considerar as diversidades de idades dos estudantes de maneira a inserí-los em atividades que façam sentido para eles e que possam ampliar suas potencialidades. Diante disso, numa sociedade que privilegia a escrita e a matemática, atrair o convívio do estudante para a linguagem do movimento é um desafio.
		19 Conhecer a origem histórica dos jogos, brincadeiras e cantigas, valorizando e resgatando as memórias dos povos	X	X	
		20 Criar e vivenciar outras possibilidades de jogar/brincar individualmente e/ou em grupo na perspectiva da inclusão respeitando as diversidades.	X	X	
Dimensões históricas, sociais e culturais das danças	Ritmo, Estilos de dança, Criação, Improvisação, Expressividade, Construção Coreográfica	21 Explorar movimentos livres, variados sons e ritmos, procurando identificar as diferentes respostas que podem ser dadas aos estímulos sonoros.	X	X	
		22 Conhecer e vivenciar a dança como uma linguagem social que possibilita expressão de sentimentos, ideias e emoções, compreendendo que é uma forma de linguagem.	X	X	
		23 Vivenciar movimentos rítmicos vinculados aos diferentes estilos musicais.	X	X	
		24 Conhecer e vivenciar danças indígenas, africanas e afro brasileiras.	X	X	
		25 Identificar diferentes manifestações de danças em sua comunidade, cidade, estado, Brasil e outros países.	X	X	
		26 Participar de construções coreográficas coletivas, respeitando e/ou incorporando ideias dos outros componentes do grupo.	X	X	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Educação Física: Educação de Jovens e Adultos

eixos	concei- tos	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG.	2º SEG.	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
Aspectos históricos, sociais e culturais da ginástica	Ginástica geral, acrobática, artística, rítmica e outras	27 Identificar as diferentes formas da prática da ginástica.	x	x	Para tanto, faz-se necessária uma abordagem metodológica diferenciada que favoreça as possibilidades de contato corporal consigo mesmo e com os outros, por meio de linguagens que incentivem a expressão das ideias, sentimentos e crenças pelo movimento, considerando a realidade social e pessoal, a percepção de si e do outro, os limites e potencialidades do corpo.
		28 Experimentar elementos básicos da ginástica (andar, correr, saltar, equilibrar, escalar, arrastar, rolar, rodar, lançar, subir, descer etc.), respeitando suas condições físicas, na perspectiva inclusiva.	x	x	
		29 Identificar as relações que se estabelecem entre atividades aeróbicas e doenças cardiovasculares.	x	x	
		30 Manusear e explorar diferentes materiais, aparelhos fixos e móveis (arco, bola, corda, fita, bancos, etc), desfrutando do prazer que os movimentos nos oferecem.	x	x	
		31 Reconhecer diferentes tipos de esportes, entendendo-os como expressão da cultura humana (individuais, coletivos, de lazer, de quadra, de campo, de rua ou outros).	x	x	
		32 Utilizar movimentos básicos de diferentes esportes individuais e coletivos (correr, saltar, lançar, arremessar, chutar e rolar), respeitando as diversidades, na perspectiva inclusiva.	x	x	
		33 Participar do esporte contribuindo com a organização do jogo e das regras, vivenciando os diferentes papéis.	x	x	
		34 Valorizar os espaços existentes para prática esportiva na sua comunidade.	x	x	
		35 Conhecer e utilizar regras dos esportes estudados, que possibilitem a vivência e a organização dos mesmos (relacionados ao espaço, aos materiais e equipamentos, aos jogadores, ao tempo de jogo, a forma de pontuação e a importância de uma prática segura para todos).	x	x	
Aspec. hist., sociais e cult. das lutas	Luta, Briga, Violência, Oponente, Ação tática.	36 Reconhecer diferentes modalidades de lutas como forma de expressão da cultura.	x	x	Assim como nos demais componentes curriculares, a Educação Física deve ser trabalhada numa perspectiva integradora dos conhecimentos, bem como, provocando a reflexão sobre temáticas como: preconceitos em relação à prática de certas modalidades esportivas por mulheres, a inclusão de idosos e pessoas com deficiência em práticas corporais, a superação da ideia de competitividade no esporte, os estereótipos e padrões que envolvem o corpo e sua beleza. Devemos sempre lembrar que a Educação Física é uma linguagem potencializadora do processo de apropriação da leitura e da escrita por meio da alfabetização corporal.
		37 Diferenciar briga de luta.	x	x	
		38 Desenvolver reflexões sobre a violência, mídia e luta, compreendendo o sentido e significado da luta na sociedade.	x	x	
Aspectos históricos, sociais e culturais da capoeira	Tipos de jogo, Elementos da roda, Ritmos, Maculelê.	39 Identificar personagens e elementos históricos envolvidos com o processo de invenção da capoeira (capitão do mato, feitor, escravo, senzala, quilombos, etc.)	x	x	
		40 Conhecer aspectos das diferentes formas de expressão corporal do Continente Africano, identificando as raízes da Capoeira.	x	x	
		41 Reconhecer a importância da descendência africana na constituição da população brasileira.	x	x	
		42 Conhecer e vivenciar os movimentos da capoeira, identificando seus artefatos culturais: músicas, instrumentos e roupas.	x	x	
		43 Reconhecer a importância da capoeira para a maior mobilidade corporal, desconstruindo preconceitos relacionados à inserção de pessoas idosas e com deficiência nessa prática.	x	x	
MÍDIA E TECNOLOGIA	Recursos Tecnológicos, Meios de Comunicação	44 Reconhecer o impacto dos recursos tecnológicos e da mídia em nossas vidas e sua influência na cultura corporal	x	x	
		45 Refletir sobre os estereótipos corporais veiculados e valorizados pela mídia.	x	x	
		46 Conhecer e utilizar os recursos tecnológicos como forma de inclusão social.	x	x	
		47 Refletir sobre a influência da tecnologia no esporte.	x	x	
PRÁTICAS CORPORAIS EMERGENTES	Lazer, patrimônio público, práticas corporais de aventura, práticas corporais urbanas.	48 Estabelecer relações entre mídia e popularização do esporte, identificando seus benefícios e malefícios.	x	x	
		49 Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das práticas corporais de aventura na natureza e no meio urbano, bem como, as possibilidades de recriá-las e as possibilidades de serem praticadas pelas diferentes gerações.	x	x	
		50 Identificar práticas de aventuras/radicais.	x	x	

1.3 Língua Portuguesa

Perspectivas teórico-metodológicas

Este texto apresenta discussões que buscam subsidiar as práticas de ensino da Língua Portuguesa, sendo elaborado a partir dos diálogos ocorridos durante o período de atualização das diretrizes, que tomaram como ponto de partida o documento curricular vigente na rede de Vitória (2004), a Base Nacional Comum Curricular (2016, versão preliminar), assim como as contribuições de estudos e pesquisas desenvolvidas na área da Linguagem. Nesse processo, foram retomados conceitos teórico-metodológicos com a finalidade de aprofundá-los, buscando ainda ampliar a discussão no sentido da incorporação de outros conceitos que perpassam o trabalho com a linguagem verbal, centro de nossas atenções no desenvolvimento do currículo em Língua Portuguesa.

Conforme explicitado nas Diretrizes de Língua Portuguesa (PMV, 2004), a linguagem é concebida como interação verbal, uma vez que se constitui nas e pelas relações sociais realizadas em diferentes contextos, não sendo possível, portanto, concebê-la apenas como “expressão do pensamento” ou como “meio objetivo para comunicação”. Segundo Bakhtin (1999, p. 123), “[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema arbitrário de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Logo, temos uma perspectiva discursiva de linguagem, que evidencia seu caráter dialógico, trazendo, pois, desdobramentos no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos que embasam as práticas na sala de aula.

a) As concepções de Linguagem

Historicamente, as práticas de ensino da língua têm se fundamentado em diferentes concepções de linguagem, das quais três podem ser apontadas:

a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação verbal.

A linguagem como expressão do pensamento remonta aos estudos tradicionais, sendo compreendida como “[...] um ato puramente individual, gerado no pensamento e exteriorizado por meio de signos (PMV, 2004, p. 208). De acordo com Geraldi (2006, p. 41), “[...] se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Nessa concepção, a língua é tida como um sistema de regras abstratas, um produto acabado, do qual o indivíduo se utiliza quando sentir necessidade, pois o exterior é apenas um meio para manifestar o interior e as “[...] leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem” (BAKHTIN, 1999, p. 72). O sujeito é individual, psicológico, dono de suas ações “[...] que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2003, p. 14).

O ensino da língua materna é de natureza prescritiva, pois privilegia o ensino de regras e reproduz a atitude do linguista que é, nessa perspectiva, meramente classificatória, descritiva, uma vez que se limita “[...] simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada” (BAKHTIN, 1999, p. 72). Nessa direção, o texto é compreendido como “[...] produto lógico do pensamento do autor, restando ao leitor ou ouvinte compreender essa representação e, também, as intenções do produtor do texto” (PMV/ SEME, 2004, p. 208). O texto é, pois, a forma linguística por meio da qual o sujeito representa o real tal como produzido em seu interior (KOCH, 2003).

A linguagem como instrumento de comunicação se relaciona com a teoria da Comunicação que compreende a língua como código, ou seja, um sistema de signos que se combinam segundo regras pré-determinadas do qual o emissor se utiliza para transmitir mensagens ao receptor. Nessa orientação, “[...] o centro organizador dos fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida situa-se no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN, 1999, p. 77). Assim, essa orientação descarta toda possibilidade de criação individual, uma vez que “[...] a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN, 1999, p. 78), sendo, portanto, um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema (KOCH, 2003).

O ensino, nessa perspectiva, prioriza o estudo do funcionamento das unidades mínimas de significação dentro desse sistema (os fonemas, os morfemas, os sintagmas e frases) para a constituição de textos. O texto, dessa maneira, é compreendido como “[...] simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 73). De acordo com a Diretriz de Língua Portuguesa, a concepção de língua como exteriorização do pensamento e a concepção de língua como sistema de códigos para a transmissão de informações desconsideram as dimensões discursiva e dialógica da linguagem, pois isolam o enunciado, produto da interação verbal, do processo de enunciação, desconsiderando que a linguagem se instaura no processo de interação entre sujeitos e que esse processo, por sua vez, somente se constrói na linguagem e por meio dela (PMV, 2004).

A linguagem como interação verbal compreende a linguagem como lugar de interação humana, pois, “[...] por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; [...] age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2006, p. 41). De acordo com Bakhtin (1999), a substância da língua é

constituída pela interação verbal, um fenômeno social que se realiza por meio de enunciações e só pode ser explicado em relação com a situação concreta de produção.

Nessa perspectiva, a língua é compreendida como uma realidade viva, mutável, inseparável de seu conteúdo ideológico, que não pode ser analisada, unicamente, a partir de componentes abstratos, deslocados dos atos de fala, das enunciações. Em decorrência disso, para o referido autor, a ordem metodológica para o estudo da língua, segundo a qual ela evolui, deve ser:

- 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 1999, p. 124).

Tomando a língua como um fenômeno social, essa concepção de linguagem, compreende o sujeito como “entidade psicossocial” (KOCH, 2003, p.15), portanto, também responsável pelas produções sociais, uma vez que age no/sobre o contexto mediante sua relação com o outro, “[...] é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro” (BRANDÃO, apud KOCH, 2003, p. 15). O texto, nessa perspectiva, é compreendido como um produto da interação social que surge para atender a diferentes necessidades do dia-a-dia e assume diferentes formas, conforme a exigência da situação de produção.

O ensino, nesse contexto, deve proporcionar aos estudantes a ampliação das possibilidades de interação nos mais variados contextos. Conforme exposto nas Diretrizes Curriculares (PMV/SEME, 2004), um ensino voltado para o desenvolvimento de situações que levem os estudantes a fazerem uso da língua para ter acesso à informação, argumentar sobre seus pontos de vista, apresentar suas ideias, dizer como compreendem

e percebem a realidade, expressar significados, a partir de um sistema simbólico que já utilizam oralmente nas suas relações cotidianas. Ampliar as possibilidades de interação dos estudantes nos mais variados contextos significa ampliar as capacidades de produção e de compreensão de variados gêneros de textos, o que pressupõe tomar o texto como unidade de ensino da língua, uma vez que é nele que a língua se revela plenamente – como forma e como discurso.

b) O texto como unidade de ensino da língua

O texto sempre foi utilizado para o ensino da Língua Portuguesa nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Contudo, como dito anteriormente, o modo como o texto tem adentrado a sala de aula e as maneiras como tem sido utilizado podem partir de diferentes concepções de língua/linguagem e variadas abordagens de ensino aprendizagem. Geraldi (2003a, p.135) aponta duas razões para a escolha do texto como unidade de ensino da língua:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

A aposta no trabalho com textos na escola pressupõe mudanças nas formas de conceber os sujeitos e os processos de ensino aprendizagem que se desenvolvem na sala de aula, uma vez que a professora passa a ser uma interlocutora do texto produzido pelo educando, o texto passa a ser analisado como um enunciado produzido por alguém num determinado contexto e o produtor do texto é visto como um sujeito que tem algo a dizer a alguém. Dessa maneira, ao produzir textos orais e escritos, os estudantes podem contar suas histórias, de suas famílias e de sua comunidade, expor suas formas de pensar e ver o mundo.

Essa forma de conceber o trabalho com textos parte do princípio, defendido anteriormente, de que os indivíduos interagem no mundo por meio da linguagem. Ao fazerem uso da linguagem, seja por qualquer motivo, eles não utilizam palavras isoladas, soltas e descontextualizadas. O uso da linguagem está voltado para as intenções que queremos provocar no outro por algum motivo. É esse contexto de uso da linguagem que orienta os seres humanos a fazerem escolhas dos recursos expressivos de que necessitam para se fazerem compreender e para serem compreendidos (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Sendo assim, é fundamental que na sala de aula sejam utilizados diversos gêneros textuais, orais e escritos, verbais e imagéticos, para que os estudantes realizem diferentes atividades de leitura e de escrita, aprendendo a dialogar com eles, a fazer escolhas linguísticas e estilísticas e estruturais para produzir efeitos de sentido tendo em vista o contexto de uso da linguagem. Conforme defendido na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), é necessário que os estudantes vivenciem na escola experiências com a língua que contribuam para a compreensão da dinamicidade em que os textos circulam na vida social, considerando os diferentes campos de atuação, como o campo da vida cotidiana, o campo literário, o campo político cidadão e o campo investigativo, nos quais são utilizados textos de gêneros variados e com diferentes finalidades, considerando as necessidades discursivas em cada instância de uso da linguagem.

Objetivos gerais

Considerando o exposto, o referido documento curricular nacional estabelece como meta do trabalho com a Língua Portuguesa ao longo da educação básica a de que:

[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (BRASIL, 2016, p. 88).

Nessa direção, reafirmamos também o objetivo geral do trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, presente nas Diretrizes de Língua Portuguesa (PMV, 2004, p. 218) que define a importância de “[...] ampliar o universo discursivo dos alunos nas diversas situações de interação social, sobretudo nas instâncias públicas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo das linguagens e o exercício da cidadania”.

Ao encontro dos objetivos explicitados, entendemos a necessidade da organização de um conjunto de atividades que possibilitem aos estudantes:

- escutar, ler e produzir textos orais, escritos e outros sistemas semióticos, tendendo às múltiplas demandas sociais, por meio de diferentes gêneros do discurso e considerando as diferentes condições de produção dos discursos;
- interagir com textos filiados aos diferentes gêneros do discurso, por meio da escuta e da leitura, em situações de natureza diversificada, selecionando-os a partir de suas necessidades, valendo-se das estratégias adequadas de leitura, operando sobre seu discurso – materializado por meio dos temas, estrutura composicional e estilo e analisando criticamente os diferentes discursos, materializados nos textos;
- produzir textos orais e escritos filiados aos diferentes gêneros do discurso, considerando os parâmetros de condições de produção impostos pelas situações de interação social, considerando sua representação no contexto social, sua estruturação discursiva e as unidades linguísticas adequadas;
- analisar a linguagem e refletir sobre ela em textos de circulação social e em seus próprios textos, privilegiando como aspectos dessa análise: sua representação no contexto social, sua estruturação discursiva e as escolhas de unidades linguísticas;
- reconhecer e valorizar as diferentes variedades linguísticas do português, combatendo o preconceito linguístico;
- analisar criticamente os discursos como

instituintes e instituídos de juízos de valor, tanto socioideológicos: preconceituosos (especialmente contra os negros, mulheres, idosos, homossexuais) ou não, quanto histórico – culturais, inclusive estéticos;

- valorizar a leitura e escrita como bens culturais que contribuem para a constituição da identidade pessoal e social (PMV, 2004, p. 218-219).

Na organização das práticas de linguagem com vistas ao desenvolvimento dos objetivos previstos, é imprescindível considerar situações de aprendizagem em contextos significativos para os estudantes, em cada etapa e modalidade do Ensino Fundamental, tomando como ponto de partida as experiências e os conhecimentos de que já dispõem. Para ampliar essas reflexões, apresentamos algumas considerações sobre práticas de ensino da língua nas etapas e modalidades do Ensino Fundamental.

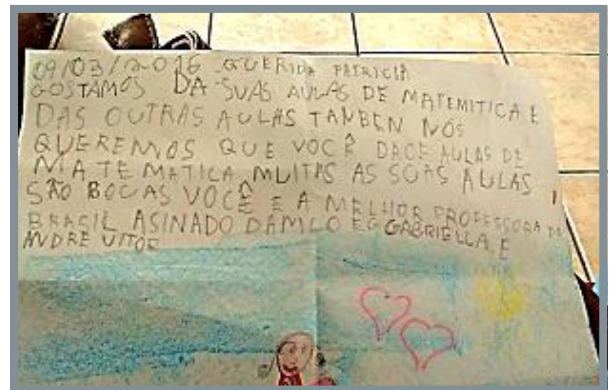


Figura 45 - Produção textual - CIAEF

A Língua Portuguesa nas diferentes etapas e modalidades de ensino

A aprovação da Lei nº 11.274-2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, trouxe desdobramentos para pensarmos o trabalho com a Língua Portuguesa, em especial, considerando a entrada das crianças de seis anos nas escolas de Ensino Fundamental e a necessidade de revisitarmos as concepções que subsidiam o processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que, de acordo com o Parecer nº 04- 2008 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação

(CNE), os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização. Essa nova forma de organização do Ensino Fundamental provocou mudanças na estruturação dos processos pedagógicos dos anos iniciais da rede municipal, trazendo para os três primeiros anos a concepção do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (CIAEF), que consiste em

[...] uma política educativa que objetiva respeitar as experiências, bem como a temporalidade necessária para que cada criança desenvolva seu potencial em suas diferentes formas de aprender, considerando relações sociais e aspectos culturais que visa romper com a concepção de “currículo conteudista”, que prioriza as listagens de conteúdos fragmentados e desconectados do contexto social, histórico, cultural e geográfico das crianças (PMV, 2012, p. 21).

No âmbito da alfabetização, conceber os três primeiros anos como um ciclo inicial de aprendizagem oportuniza maior garantia de aprendizagem do sistema de leitura e escrita, uma vez que pressupõe que todas as crianças aprendem, respeitando seus ritmos, percursos e modos de aprendizagem, além de colocar os conhecimentos acumulados historicamente – que serão trabalhados nesse período – como direitos de aprendizagem. Além disso, consideram os saberes produzidos pelas crianças como ponto de partida e chegada do planejamento pedagógico, concebendo a criança como sujeito ativo do currículo (PMV, 2012).

Estudos no campo da alfabetização sinalizam a necessidade de ruptura com os métodos que se baseiam na simples tarefa da codificação e decodificação de fonemas e grafemas. As Diretrizes Curriculares de 2004 também trazem essa crítica, apontando para o fato de que essas práticas “[...] privilegiam o ensino aprendizagem das associações entre sons e letras e vice-versa, por meio do processo de repetição e memorização de sons e de suas formas gráficas” (PMV, 2004, p. 210).

O processo de alfabetização, na perspectiva em que o concebemos, é visto como prática social e tem por objetivo a inserção das pessoas no mundo da cultura escrita, possibilitando o exercício da cidadania e o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo que as levem a posicionar-

se politicamente perante as demandas sociais. Gontijo (2008, p. 198) reafirma essa concepção, ao compreender “[...] a alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras”.

Com esse conceito, a autora evidencia que é possível romper com concepções que fazem distinção entre alfabetização, como processo restrito, específico e as práticas sociais de leitura e de escrita. Essa distinção pode ocasionar o revigoramento de dualidades que se baseiam no privilégio da natureza linguística da alfabetização, ou dos aspectos funcionais de uso da língua, uma vez que essas dimensões não são suficientes para subsidiar as práticas educativas em torno da língua escrita.

Nessa direção, o Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem (PMV, 2012, p. 29) conceitua alfabetização como “[...] apropriação da leitura e da escrita, bem como a apropriação das suas funções sociais”. Essas apropriações acontecem “[...] por meio de práticas educativas que promovam a constituição de sujeitos leitores e produtores de textos, sujeitos que saibam ler e produzir textos criticamente”. Logo, a função da alfabetização nesse documento consiste na formação de sujeitos “[...] questionadores, comprometidos com a coletividade e com a emancipação da comunidade em que vivem”.

Assim, “[...] o processo de alfabetização iniciado na Educação Infantil deve ser garantido no decorrer do ciclo, ao concluí-lo, as crianças deverão ler, compreender e produzir diferentes tipos de textos com autonomia e fluência” (PMV, 2012, p. 29). Nesse aspecto é preciso considerar, como exposto na Base Nacional Comum Curricular, que a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados seja adequada à situação de uso da língua, ao tema e às necessidades dos estudantes, para que possam

[...] refletir e reconhecer os usos sociais e as condições discursivas envolvidas na produção dos textos e na sua circulação (para que, para quem, como, os destinatários e o modo de circulação), apropriando-se dos usos sociais da escrita; refletindo sobre os aspectos relativos à

forma como os textos se apresentam (estrutura composicional); sobre o modo como as palavras marcam progressão, espaço, tempo e discurso dos personagens e narrador em uma narrativa literária ou, em um texto instrucional, [...] sobre o modo como as palavras, desenhos e outros signos se combinam, para indicar materiais a serem utilizados e ações a serem cumpridas, a sequência de passos a serem seguidos (BRASIL, 2016, p. 186).

A escolha do texto, portanto, precisa dialogar com a realidade, com os contextos dos estudantes e com outros textos lidos, possibilitando dessa maneira a constituição de sentidos, pois

[...] o centro organizador da prática de alfabetização é a interação verbal que se desenvolve por meio do trabalho de produção e leitura de textos escritos e esse trabalho pressupõe sempre um interlocutor; em outras palavras, é sempre diálogo das crianças, dos jovens e adultos com eles mesmos e com as outras pessoas” (PMV, 2004, p. 210-211).

Levando em conta essas questões, um dos grandes desafios que se colocam para a escola, indubitavelmente, é a garantia da formação de estudantes com capacidade de refletir criticamente a partir da leitura e da produção de textos orais e escritos e da compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita da nossa língua (PMV, 2004). Desse modo, é imprescindível assegurar estratégias para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético-ortográfico. Segundo Gontijo e Schwartz (2009) a prática da alfabetização é sempre intencional e sistemática e visa ao alcance das aprendizagens, devendo pois, ser contemplados no planejamento de ensino conhecimentos sobre

[...] os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever as letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e entre sons e letras (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 16).

É importante ter em mente que o ato de escrever não se limita a transferir o discurso falado para o escrito, já que o texto escrito possui suas especificidades. Do mesmo modo, não falamos do mesmo modo que escrevemos, mesmo que nossa

escrita ocorra em um contexto mais informal de produção. Logo,

[...] escrever não é apenas um processo de transferência do discurso oral para o discurso escrito; escrever exige a reconstrução do discurso oral para que ele se torne inteligível para os outros. Da mesma forma, ler não requer apenas a decodificação dos textos escritos, pois é um processo contínuo de (re) significação, portanto, de atribuição de sentidos aos textos produzidos por outros, em que entram em jogo as experiências e conhecimentos do escritor e os conhecimentos e experiências do leitor (PMV, 2004, p. 211).

Assim sendo, o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa privilegiar “[...] o uso da língua (oral e escrita) em diferentes situações e com diversas finalidades sociais como condição para que os estudantes possam fazer uso da linguagem escrita na sociedade” (PMV, 2004, p. 211).

Nesse sentido, é fundamental que se desenvolvam, nas turmas de 4º e 5º anos, atividades voltadas para o aprofundamento e consolidação das aprendizagens de leitura, de produção de textos orais e escritos, numa abordagem metodológica que busque convergências com as práticas desenvolvidas no Ciclo Inicial de Aprendizagem, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes, seus percursos de apropriação dos conhecimentos e seus interesses.

Tomando a perspectiva da continuidade e de progressão dos conhecimentos, cabe ressaltar a importância dos jogos, das rodas de leitura, dos momentos de produção e revisão de textos coletivos, assim como de atividades sistematizadas e reflexivas que ajudem os estudantes a aprofundarem seus conhecimentos linguísticos. Corsino (2007, p. 61), ao discorrer sobre as práticas pedagógicas na área das Linguagens destaca que

É importante que o cotidiano das crianças dos anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária de leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; [...] participação em jogos e brincadeiras com a linguagem, entre muitas outras possíveis.

As reflexões apresentadas evidenciam, então, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com a Língua Portuguesa deve ser permeado por intervenções pedagógicas que encorajem as crianças a pensar, discutir, conversar, refletir e sistematizar conhecimentos que potencializem a compreensão sobre a linguagem escrita nas suas mais diversas funções e circunstâncias de uso.

No que se refere à alfabetização na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos pode-se afirmar que há um diálogo com a abordagem descrita, tendo o texto como Unidade de Ensino e a temática geradora como impulsionadora desse processo. Nesse contexto, cabe destacar as contribuições de Paulo Freire quando reafirma que a alfabetização deve ser concebida como forma de capital privilegiado e parte de um projeto político e uma prática pedagógica que vai além do domínio de habilidades específicas e de campos particulares de conhecimento e se transforme numa precondição da emancipação social. É, para a Educação de Jovens e Adultos a “mais elevada das prioridades” e deve oferecer “uma linguagem de esperança e de transformação para os que lutam por um futuro melhor” (FREIRE, 2011).

Como já abordado, a alfabetização ganha sentido quando o processo de apropriação da leitura e da escrita supera o desenvolvimento de habilidades para a aquisição ou decodificação da língua padrão, indo além, apresentando-se como um projeto político no qual, segundo FREIRE (2011, p. 7),

[...] homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas, também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Recuperação das próprias vozes de modo que os sujeitos possam contar suas próprias, conferindo e criticando as histórias que lhes contam em comparação com as que viveram.

A professora construirá uma práxis que possibilite os estudantes uma percepção da realidade social na qual estão inseridos por meio da linguagem, ferramenta de acesso ao vasto universo de possibilidades de intervenção no mundo. A prática alfabetizadora na visão Freiriana deve possibilitar um movimento dialético entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Essa palavra será sempre

advinda de contextos sociais, culturais, políticos, econômicos dos sujeitos, provocando sentidos e possibilitando a compreensão da realidade social como um ato histórico e político. O processo de apropriação da leitura e da escrita se dará sempre na perspectiva dialética quando os sujeitos envolvidos aprendem uns com os outros não havendo espaço para assimetrias. A professora valorizará os conhecimentos/saberes e fazeres de seus estudantes, sempre como ponto de partida para a aprendizagem, ressaltando que estudantes jovens e adultos acumulam importantes e vastas experiências advindas de suas relações históricas, sociais e culturais e, principalmente, as relações com o Mundo do Trabalho.

A crença na Educação e Aprendizagem ao longo da vida, sempre a partir de experiências anteriores, desconstrói a concepção de que estamos totalmente prontos para ensinar ou receber um conhecimento, como uma transferência bancária. Diante disso, ainda na visão Freiriana, o caráter político e libertador será sempre o diferencial no aprendizado da língua, privilegiando etapas de investigação, tematização ou busca de significado social e problematização da sociedade e do mundo.

O caráter político e libertador deve permear o trabalho com a língua nas diferentes etapas da escolarização básica, particularmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos. Nessa etapa do desenvolvimento, os estudantes ampliam as possibilidades de interação com as pessoas, participando mais criticamente nas situações de comunicação, o que implica o fortalecimento da formação para a autonomia e para o protagonismo.

Partindo do pressuposto de que os adolescentes, os jovens e os adultos conhecem e fazem uso de conhecimentos linguísticos e discursivos nas interações sociais de que participam, no desenvolvimento do currículo da Língua Portuguesa com os estudantes dos anos finais, devem ser ampliadas as experiências com a linguagem, por meio de situações de ensino que promovam a sistematização, o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos.

Assim, deve-se aprofundar o tratamento dos aspectos contextuais, discursivos e composicionais dos gêneros que circulam nas esferas cotidianas, públicas, polífticocidadãs, literárias, investigativas, entre outras, com o objetivo de aprimorar e potencializar as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos estudantes. Nesse aspecto, corroboramos com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 335) quando destaca que os objetivos de aprendizagem propostos para essa etapa devem assegurar a

[...] continuidade ao processo de apropriação da leitura, da escrita e da oralidade/sinalização, concorrendo para o desenvolvimento de habilidades que tornem os jovens capazes de construir sentidos coerentes para textos de diferentes gêneros orais e escritos e de escrever e falar com propriedade, criticidade e adequação, em situações de interação diversas, inclusive as que usam novas tecnologias, favorecendo a apropriação de conhecimentos que podem levar para a vida em sociedade.

Desse modo, foram previstos nesta diretriz curricular de Língua Portuguesa objetivos de aprendizagem que consideram as necessidades dos estudantes nesta etapa da escolarização básica, dando continuidade e progressividade aos conhecimentos trabalhados nos anos iniciais e no primeiro segmento na EJA, conforme poderá ser observado no quadro dos objetivos de aprendizagem apresentado adiante.

Cabe destacar ainda que, sendo o português a língua oficial do Brasil, a sua apropriação constitui direito de todas as pessoas para que possam “[...] estar em condições de intervir plenamente na vida econômica, política, jurídica e cultural do país” (COSTA; CAVALCANTE, 2015, p. 75). Nesse caso, é necessário reafirmar que, do ponto de vista curricular, o ensino da Língua Portuguesa é obrigatório para os falantes da língua, devendo também ser assegurado, como segunda língua⁶, para os estudantes surdos que aprendem a modalidade escrita dessa língua.

Sobre o ensino da Língua Portuguesa para os

estudantes surdos, Medeiros e Gräff (2012, p. 4) salientam que

[...] a língua de sinais (L1) e a Língua Portuguesa (L2) desempenham funções diferentes na vida do sujeito surdo. O acesso à língua de sinais surge como uma possibilidade de garantir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. A segunda língua, por sua vez, possibilita que estes sujeitos façam valer seus direitos perante a sociedade ouvinte.

Contudo, considerando os diferentes modos de constituição dessas duas línguas alguns aspectos precisam ser pontuados no que tange à apropriação da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos. Em primeiro lugar, a Língua Portuguesa é uma língua oral/auditiva e tem natureza diferente da Libras, que é uma língua visuoespacial, cujas unidades mínimas que compõem os sinais (palavras ou expressões gestuais) são identificadas por queremas. Esse aspecto traz implicações para o ensino do português escrito, pois não é possível, conforme explica Costa e Cavalcante (2015), tomar a consciência fonológica como referência, nem tampouco o ensino das relações entre sons e letras.

Medeiros e Gräff (2012, p. 5), a esse respeito, pontuam que o ensino deve ser organizado tematicamente e não gramaticalmente, com o uso de recursos visuais que podem ser uma estratégia interessante, uma vez que “[...] o surdo tende a fazer associações com aquilo que vê (imagem – palavra – texto escrito)”; o que reafirma a necessidade de trazer o texto e seus contextos, considerando as necessidades dos aprendizes da língua, numa abordagem metodológica que considera assuntos relevantes para os estudantes, facilitando a produção de significado daquilo que se aprende.

Se o aprendizado de um ouvinte passa pelos processos de leitura e escrita, o processo realizado pelo surdo organizar-se-á em três momentos: leitura-tradução- escrita. Assim, a escrita implica na leitura e, no que se refere especificamente à educação de surdos, há também o processo de tradução e construção de sentidos dos textos que são lidos e produzidos na Língua Portuguesa. Desta maneira, leitura-escrita-tradução têm uma convergência interativa e linguística. Esta convergência constitui a atribuição de sentido ao texto (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 5).

⁶ No texto de Libras também são apresentadas reflexões sobre o trabalho com a Língua Portuguesa junto aos estudantes surdos.

A leitura, nesse contexto, se constitui uma atividade imprescindível no processo de apropriação da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos que não podem ser privados dos materiais de leitura oferecidos aos estudantes falantes, para que não se corra o risco de propor leituras de resumos ou materiais adaptados que não potencializam a dimensão discursiva no trabalho com os textos. É importante ressaltar que o aprendizado da Língua Portuguesa, no que se refere aos estudantes surdos, deve se constituir por meio de momentos de leitura e contextualização, sempre com a ajuda de leitores mais experientes que contribuem para o acesso ao texto, utilizando estratégias que promovam a sua compreensão por meio da percepção visual de palavras chave, ilustrações, gráficos, etc.

Eixos organizadores do ensino

Em consonância com o referencial que subsidia os processos de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, o texto é a unidade da língua que tem centralidade e deve ser tomado como ponto de partida e de chegada para a organização dos objetivos de aprendizagem do componente curricular, em torno de três eixos: **Leitura, Produção de textos orais e escritos e Conhecimentos sobre o sistema de escrita/ Análise linguística**. Esses eixos reafirmam as dimensões metodológicas de ensino da língua e devem ser trabalhados de forma articulada, de modo que os estudantes possam compreender a língua em funcionamento, com/nos dos textos que são utilizados socialmente em suas diversas esferas de circulação.

a) O eixo Leitura

Durante muito tempo, a leitura foi compreendida unicamente como processo de decodificação ou de localização de informações explícitas ou implícitas no texto. No entanto, consideramos que ler não é apenas decodificar, decifrando palavras, ou localizando informações. É atribuir significados ao que foi lido, num processo dialógico de construção de sentidos. Nessa direção, ler é também um trabalho de produção de textos, pois o texto é lugar de encontro de experiências e conhecimentos elaborados pelos leitores e pelos escritores. Por meio da leitura, os

indivíduos dialogam com as pessoas e aprendem a ter uma atitude crítica e ativa diante do mundo. Desse modo, ler é participar do texto, relacioná-lo com outros textos, fazer inferências, concordar ou discordar e, nesse sentido, “[...] a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 2003a, p. 171).

Essas atitudes produtivas na leitura, conforme defendido pelo referido autor, “[...] fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios” [...]” (Ibid., p. 171). Assim, para que os estudantes possam realizar a leitura na perspectiva da produção, como processo de sentidos, é necessário que sejam motivados a isso desde o início da alfabetização, quando o trabalho com a leitura deve ser desenvolvido para além da localização de informações e posterior transcrição.

A atividade de leitura deve ser sempre permeada por finalidades para que os estudantes possam ir ao texto para buscar informações: “querer saber mais”; para estudar: “escutar” o texto, retirando dele tudo o que pode oferecer; para usar o texto na produção de outros textos; para desfrutar de suas palavras, imagens e sentidos, sem perguntas previamente formuladas, mas apenas como fruição (GERALDI, 2003a).

Reafirmamos, desse modo, que como “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (KOCH, 2003, p. 17), ler é muito mais do que captar significados ou compreender as ideias do texto, pois é uma atividade de natureza discursiva que “[...] requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (Ibid., p. 17)

Conforme destacado no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2016, p. 93-94), o desenvolvimento das práticas de leitura abarca dimensões que estão integradas às práticas de uso e reflexão, favorecendo:

- 1) a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos);
- 2) o reconhecimento da polifonia, identificando-se as vozes presentes nos textos;
- 3) as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos;
- 4) a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal;
- 5) a ampliação do vocabulário, a partir da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência [...];
- 6) o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.).

De acordo com o referencial que orienta a área de linguagens nestas diretrizes curriculares, compreendemos que as práticas de leitura devem favorecer as capacidades evidenciadas no documento curricular nacional, destacando que o desenvolvimento das estratégias de leitura precisa promover muito mais do que a compreensão de um conjunto variado de gêneros, mas a formação de sujeitos leitores, que se constituem historicamente nas relações com os outros, na participação ativa e responsiva de leitura na qual estejam engajados.

E com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada do texto de leitura na sala de aula: ele não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção [...] revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece (GERALDI, 2003a, p. 178).

Levando em conta os pressupostos delineados, os objetivos de aprendizagem que integram o eixo da leitura buscam a articulação das suas funções sociais e o desenvolvimento de estratégias que potencializem o envolvimento dos estudantes

nas práticas de leitura, ampliando o seu universo discursivo e as possibilidades de diálogo com o mundo, com a história, com as pessoas.

b) O eixo Produção de textos orais e escritos

A produção de textos é uma dimensão imprescindível no trabalho com a linguagem, pois por meio dessa atividade, os aprendizes da língua podem se posicionar, expressar suas ideias, contar experiências, enquanto colocam em prática e aprimoram seus conhecimentos sobre a língua. Contudo, as práticas de produção de textos na escola ainda evidenciam desafios para professoras e estudantes, tanto no que tange ao processo de apropriação dos aspectos formais da língua, quanto às funções que a linguagem pode cumprir, conforme explica Britto (2006). Esses desafios reforçam a necessidade de identificarmos os elementos que estão subjacentes ao processo de produção de textos na escola, refletindo sobre as situações de aprendizagem que são desenvolvidas, ou seja, sobre as condições de produção propostas aos estudantes.

Uma primeira questão a destacar é o caráter social do enunciado, concebido “[...] como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado” (BRAIT; MELO, 2005, p. 63). O enunciado, portanto, não é uma unidade convencional, isolada do contexto de produção, mas é determinado pela relação social que se estabelece entre as pessoas.

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social ou não, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 1999, p. 112).

Corroborando esses pressupostos, Britto (2006) pontua que, sendo a língua o meio privilegiado de interação entre as pessoas, “[...] em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor” (p. 118), real ou imaginário, individual ou coletivo, próximo ou distante ou virtual, preciso/

definido ou genérico, de determinado segmento social. Sendo assim, essa relação não pode ocorrer de forma mecânica, pois “[...] a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor” (Ibid., p. 119).

É nesse sentido que a produção de textos se distingue da redação escolar. Nesta, os textos são elaborados para a escola (GERALDI, 2003a) e uma das dificuldades encontradas pelos estudantes é a ausência de interlocutor: “[...] falar [escrever] para ninguém ou mais exatamente, não saber a quem se fala [escreve]” (BRITO, 2006, p. 119). Nessas condições, a linguagem deixa de cumprir sua funcionalidade e outras características básicas, como, “[...] a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo” (Ibid., p. 126).

Na perspectiva da produção, os textos são elaborados na escola e, sem perder de vista as especificidades dessa instância de uso da linguagem, reafirmamos que é imprescindível, no planejamento das propostas de produção de textos, de qualquer modalidade, que sejam organizadas situações motivadoras nas quais, além de ter *para quem dizer*, os estudantes tenham *o que dizer*, tenham *objetivos para dizer*, saibam escolher as *formas de dizer* (aspectos linguísticos e composicionais do texto) e se *comprometam com o seu dizer* (GERALDI, 2003a).

Outra questão a ser pontuada diz respeito às especificidades que diferenciam textos orais de textos escritos. Falar e escrever são formas diferentes de manifestar opiniões ou sentimentos. Textos orais contam com a possibilidade da interação direta, de planejamento simultâneo, com a impossibilidade de apagamento do já dito, com o redirecionamento a partir das reações ou intervenções do interlocutor, além de se apoiarem em recursos visuais como gestos e expressões faciais. Textos escritos precisam lidar, entre outras coisas, com a interação a distância, com a possibilidade de reescrita, com a ausência de gestos, expressões faciais e marcas de entonação que contribuem para a construção do texto. Por outro lado, é preciso considerar que textos orais ou escritos são produzidos em função das diferentes situações de comunicação e por isso devem se ajustar a elas. É equivocado acreditar que gêneros

orais têm maior grau de informalidade do que gêneros escritos e que por isso não precisam ser ensinados/aprendidos. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (1994) “[...] na verdade, tanto a fala como a escrita abarcam um continuum que vai do nível mais informal aos mais formais, passando por graus intermediários” (p. 273).

Como na produção de textos escritos, na produção oral é fundamental considerar também as experiências discursivas dos estudantes. Os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, possuem um vasto repertório oral advindo de suas aprendizagens ao longo da vida, de suas experiências com o mundo do trabalho, das interações com as pessoas e os contextos nos quais estão inseridos. Diante disso, no trabalho com a Língua Portuguesa na EJA, compreendemos que a produção de textos orais é uma dimensão enriquecedora do processo de apropriação dos conhecimentos, pois, por meio dela são valorizados os modos de pensar o mundo pelos sujeitos, suas vivências e trajetórias no espaço social. Além disso, o trabalho com a produção oral e seus contextos instrumentaliza os estudantes a lidar com situações cotidianas de monitoramento da fala, ampliando para a esfera não cotidiana, expressando-se com coerência, sempre na perspectiva de valorização dos discursos, dos regionalismos, negando o preconceito linguístico e respeitando orientações ideológicas diferentes.

A valorização da fala em diferentes contextos inclui o trabalho com elementos da cultura popular como causos, cantigas de roda, ditados populares, poemas, histórias e memórias, dentre outras formas de expressão de saberes. É necessário também propor atividades de produção de textos orais como seminários, rodas de conversas, debates, mesas de diálogos, assembleias, de maneira que os estudantes vivenciem situações comunicativas em que manifestem suas opiniões, ideias, pontos de vista, sentimentos e argumentações, ampliando o domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas.

Essas questões são fundamentais para o desenvolvimento das práticas de produção de textos na escola e reafirmam a importância da intencionalidade e da sistematização dos

processos de ensino aprendizagem. No que tange à produção de textos, defendemos que esse processo pode ser desenvolvido em etapas: planejamento, produção e revisão/reescrita. No planejamento, os estudantes precisam ser orientados a organizar antecipadamente o dizer e, para isso, podem demandar o encontro com outros textos. Precisam também selecionar o gênero textual que melhor se adequa à situação de comunicação, observando suas características e se apropriando dos conhecimentos linguístico-discursivos que devem ser utilizados no processo de produção. Ou seja, além de ter o que dizer e saber para quem dizer, os estudantes precisam selecionar as estratégias do dizer. Como escrever um texto instrucional, uma notícia, um artigo de opinião, uma crônica, etc., sem ter lido textos desses gêneros e compreendido os seus modos de realização, suas esferas de circulação, seus aspectos composicionais e estilísticos? Assim, para produzir textos de diferentes gêneros, os estudantes devem participar de experiências de leitura que abarquem também a reflexão sobre esses conhecimentos.

Nas produções escritas, a etapa da revisão textual também é muito importante, pois é nesse momento que podemos propor intervenções que contribuam para o aprimoramento das estratégias do dizer utilizadas pelos estudantes, no que se refere aos níveis lexical, semântico, morfosintático, discursivo e à modalidade linguística adequada ao contexto, ajudando-os a “[...] dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução” (ROCHA, 2003, p. 73). Nesse sentido, é fundamental o planejamento de propostas que garantam aos estudantes momentos de reflexão sobre as potencialidades dos textos por eles produzidos, tendo em vista sua retomada para possível (re) escrita. Ao realizar essa análise, eles verificarão as potencialidades e as lacunas dos textos e, em momentos individuais e coletivos, realizarão as intervenções para que atinjam seus objetivos junto aos leitores.

Assim, o trabalho de produção de textos orais e escritos, na escola, deve proporcionar (PMV, 2004, p. 213):

- O respeito à diversidade e às variedades

linguísticas manifestadas na/pela comunidade escolar;

- O uso da variedade linguística adequada à situação de produção;
- A organização e o planejamento da fala adequando-a a diferentes situações de comunicação,
- Que os estudantes defendam oralmente suas ideias e pontos de vista, ouvindo também os de outrem;
- O uso de recursos estilísticos e literários adequados ao gênero e aos objetivos do texto;
- Compreensão e domínio das características do discurso oral e do discurso escrito e de suas relações;
- Valorização do uso da escrita;
- Planejamento da escrita do texto considerando a situação de produção;
- Produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros, de acordo com a situação de produção;
- Revisão e reelaboração da escrita, de maneira a adequar o texto às exigências do contexto de produção.

c) O eixo Conhecimentos sobre o sistema de escrita e análise linguística

Esse eixo reúne objetivos de aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabético-ortográfico, conhecimentos gramaticais, regras e convenções de usos formais da língua que são fundamentais no desenvolvimento das práticas de leitura e de produção de textos, considerando que a abordagem desses conhecimentos, na perspectiva discursiva, ocorre sempre de forma contextualizada.

O conhecimento sobre o sistema de escrita da língua, bem como o processo de apropriação do sistema alfabético-ortográfico é um direito dos aprendizes da língua. No entanto, o problema existente em diversos métodos de ensino da língua

considerados tradicionais reside no fato de que essa apropriação se dá de maneira isolada das demais dimensões que devem ser desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem da língua. É muito comum observar na sala de aula o ensino através do desmembramento de palavras, sílabas ou frases do texto, classificação de palavras em categorias gramaticais, facultando, desse modo, um ensino sem produção de sentidos. Na alfabetização, por exemplo, o ensino, muitas vezes, limita-se a memorizar a relação de sons e letras e letras e sons, ao invés de analisá-las em seus variados aspectos, compreendendo como essas relações funcionam. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa,

A apropriação das relações entre fonemas e grafemas (sons e letras) integra o processo de alfabetização e requer por parte do professor sistematização e organização de formas específicas de ensino para que as relações entre sons e letras sejam compreendidas (e não apenas memorizadas) pelos estudantes em condição de uso do sistema de escrita. Dessa forma, exige a compreensão dos modos específicos de funcionamento da língua oral e da língua escrita e de suas relações. (PMV, 2004, p. 211-212)

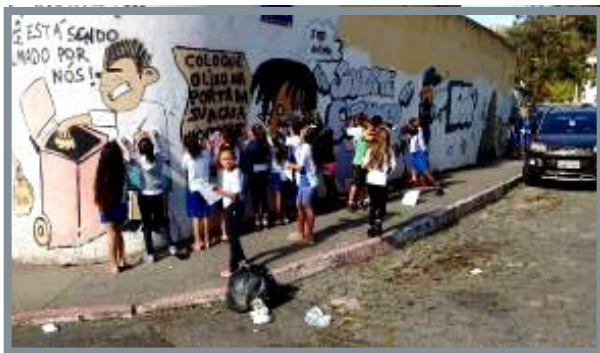


Figura 46 - Aula de campo no entorno da escola - EMEF SC

Realizar um trabalho de análise e reflexão sobre a língua significa, nessa perspectiva, “[...] tomar como objeto de análise e reflexão o discurso – as estratégias do dizer – e a sua adequação em função das condições de produção, incluindo a dimensão linguística articulada à dimensão ideológica” (PMV, 2004, p. 244). Logo, o trabalho com a variedade padrão da língua e também com as demais variedades linguísticas não poderá acontecer fora das situações discursivas que foram apresentadas e/ou requeridas na produção de

textos. Ao encontro do explicitado, Geraldí (2006, p. 73-74), aponta considerações importantes quanto à prática de análise linguística:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- para cada aula de prática de análise linguística, a professora deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- material necessário para as aulas de prática de análise linguística: um caderno para anotações, dicionários e gramáticas;
- em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
- fundamenta essa prática o princípio: ‘partir do erro para a autocorreção’.

Portanto, o objetivo principal da análise linguística é a reescrita dos textos dos estudantes, buscando o atendimento a uma situação de produção, o que não corresponde a uma “higienização do texto do aluno” ao encontro somente de aspectos ortográficos e gramaticais, limitando-se ao âmbito da correção. Nesse sentido, “[...] trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos juntos aos leitores a que se destina” (GERALDI, 2006, p. 74). Esses momentos de intervenção precisam ser sistematizados

pela professora. Uma possibilidade é elencar um conhecimento em Língua Portuguesa ainda não consolidado pelos estudantes para análise em cada aula. Os conhecimentos a serem considerados nas aulas práticas de análise linguística são respectivamente: problemas de estrutura textual, problemas de concordância, problemas de ordem morfológica, problemas de formas verbais, problemas de ordem fonológica, coesão e coerência.

Reforçamos que as aulas de prática de análise linguística não podem se restringir a higienização do texto em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se apenas às correções (certo X errado). As aulas de prática de análise linguística precisam potencializar reflexões que levem o estudante a perceber os conhecimentos sobre a língua que por ele foram consolidados ou que não foram consolidados e, que estão implicando no processo de constituição de sentidos no texto produzido para atender a situação de comunicação para a qual foi produzido.

Práticas avaliativas

A adoção de uma perspectiva discursiva de linguagem também traz mudanças para as práticas avaliativas. Com a escola tradicional aprendemos a avaliar por meio de atividades que enfatizavam a leitura e escrita de letras, sílabas, palavras, frases e pseudotextos, uma vez que, no ensino da língua, a ênfase recaía sobre a aquisição do código, da gramática, da forma linguística descontextualizada.

Assim, era preciso garantir que os estudantes dessem respostas corretas, uma vez que o erro deveria ser evitado. Como o ensino se limita ao repasse de informações e a aprendizagem, à repetição e memorização, a avaliação, logo, vê no erro apenas os indicativos da não aprendizagem, produzindo práticas excludentes que geram fracasso escolar, identificado como problema de deficiência ou carência cognitiva e cultural dos estudantes. Essa forma de conceber a avaliação do processo ensino aprendizagem desconsidera o sujeito nas suas especificidades, suas experiências e conhecimentos sobre a língua que usa, o que impede, muitas vezes, de prosseguir nos estudos.

Com as ideias construtivistas no campo do ensino da língua, novos contornos foram trilhados, uma vez que o aprendiz passa a ser visto como sujeito ativo no processo de construção dos conhecimentos. Suas conquistas e possibilidades são consideradas, sendo o erro analisado com indicador dos modos como os estudantes pensam e elaboram conhecimentos sobre a língua. A avaliação, nessa abordagem conceitual, é tomada como meio de identificar os estágios do desenvolvimento dos estudantes para fazê-los avançar em suas aprendizagens.

Porém, concordamos com Esteban (2002) que as práticas avaliativas ancoradas nessa vertente teórica foram assumidas como um novo parâmetro para classificar os estudantes, mantendo, desse modo, a perspectiva classificatória da avaliação. A produção dos estudantes não é avaliada em sua multiplicidade, pois é reduzida aos limites definidos pela teoria, provocando a necessidade de controle do processo por meio de diagnósticos com registros que buscam evidenciar o percurso evolutivo de cada um.

A ideia de classificação associada à perspectiva de exclusão, que continua se perpetuando nessas formas de avaliação, acabam legitimando os modos como nossa sociedade vem se organizando. Geraldi (2003b) chama atenção para esse fato:

A sociedade em que vivemos hoje, construída com base no conjunto de valores, saberes e conhecimentos que nos foram transmitidos, é cada vez mais excludente. Globaliza para excluir. E sendo excludente, cada vez é menor o número de sujeitos considerados competentes para responder nossas três questões [...] (GERALDI, 2003b, p. 24):

[...] 1. qual a sociedade futura que desejamos? 2. quais experiências do passado são suficientemente significativas para instrumentar a construção dessa sociedade futura? 3. quem, na sociedade contemporânea, responde as perguntas anteriores e define as formas de implementar o projeto que elabora? (GERALDI, 2003b, p. 23).

Assim, consideramos vital a necessidade de revisitar nossos conceitos e práticas de avaliação, em especial, no que diz respeito à apropriação dos conhecimentos sobre a língua que é utilizada pelos estudantes nas situações reais de comunicação

e interlocução com os outros. Ao mesmo tempo em que empreendemos esforços para avaliar o que os estudantes já sabem, também precisamos empreender esforços para avaliar o que eles ainda não aprenderam, rompendo com as abordagens que desconsideram seus diferentes percursos de uso e conhecimento da própria língua, uma vez que “[...] a conquista humana do domínio da [leitura] e da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas e, por isso mesmo, da constituição de nossas consciências” (GERALDI, 2003b, p. 25).

Nesse sentido, como podemos implementar práticas avaliativas orientadas pela perspectiva teórica que subsidia o processo de atualização desta Diretriz Curricular? De que modo os estudantes podem se enunciar nos instrumentos avaliativos que investigam os conhecimentos linguísticos apropriados? E como essas enunciações contribuem para o (re) planejamento das ações pedagógicas na sala de aula, considerando as funções diagnóstica e formativa da avaliação?

Entendemos que uma possível resposta para essas questões está na unidade de ensino da língua tomada como objeto de ensino na sala de aula. Se o texto constitui essa unidade, é em torno dele que as práticas avaliativas precisam ser configuradas. Estamos falando, portanto, em repensar as práticas que dicotomizam o ensino da língua e o ensino da metalinguagem. De acordo com Geraldi (2006, p. 45),

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos “o que” vamos ensinar, já que tal opção representa parte do “para que” ensinamos.

É nesse sentido que apostamos na importância da entrada do texto na sala de aula. Essa entrada não se constrói apenas com uma nova metodologia, mas também com um novo conteúdo de ensino que considera o reconhecimento das diferenças na sala de aula. Para isso, é preciso, conforme explicam Leal, Albuquerque e Morais (2007),

flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, recriando e contextualizando o currículo. Para tanto, é imprescindível saber o que se ensina e qual a relevância social e cognitiva do conhecimento em estudo, definindo assim o que e como avaliar. Essas mudanças nas práticas avaliativas são acompanhadas também por uma nova postura na gestão da sala de aula e, em especial, nos cuidados com os percursos diferenciados de aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Considerando as especificidades e complexidades dos objetivos a serem alcançados pelos estudantes no processo de consolidação das capacidades de leitura e de produção de textos orais e escritos, a avaliação deve acontecer diariamente, a fim de permitir a professora o delineamento do perfil da turma e o ajuste do planejamento, de acordo com as demandas apresentadas no decorrer do processo.

Desse modo, o emprego de uma diversidade de estratégias e instrumentos de registros avaliativos viabilizam uma variedade de informações sobre o trabalho pedagógico, ampliando as possibilidades de análise acerca dos modos de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Para tal, podemos considerar algumas estratégias para o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes: promoção de debates sobre os temas em estudo, observação diária das atividades desenvolvidas pelos estudantes (diários de classe ampliados), trabalhos em grupo, produção de textos orais e escritos, portfólios, registros do desempenho dos estudantes durante apresentação de seminários e autoavaliação.

Os portfólios e as atividades de autoavaliação, sob a mediação docente, podem se constituir estratégias muito interessante no processo de avaliação dos conhecimentos sobre a língua, uma vez que os estudantes são levados a analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAIS, 2007). Isso ajuda a visualizar o próprio percurso, favorecendo o protagonismo dos estudantes, que poderão dialogar em função de suas dificuldades e definir suas próprias estratégias de aprendizagem. Por outro lado, os diários de classe

ampliados, ou seja, as anotações cotidianas sobre os estudantes, também são muito valiosas para o acompanhamento do processo ensino aprendizagem, permitindo priorizar, em cada etapa de ensino, os conhecimentos que precisam ser retomados, aprofundados e consolidados.

Esses exemplos ajudam a elucidar a importância da avaliação no processo de ensinar e aprender. Como parte integrante da prática pedagógica, a avaliação não é uma ação com fim em si mesma. Ela sustenta e organiza as situações didáticas que constituem o trabalho pedagógico, trazendo indicativos importantes sobre a mediação necessária com cada estudante ou grupos de estudantes.

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Vitória e a Base Nacional Comum Curricular

Neste texto trazemos considerações gerais a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/MEC, 2017), em especial sobre os eixos organizadores do ensino da língua, campos de atuação e habilidades requeridas, em comparação com as Diretrizes Curriculares da Rede de Ensino de Vitória (DCEFEJA2016).

Para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, (crianças dos 6 aos 14 anos) a BNCC divide em duas etapas: anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais são uma continuação da Educação Infantil, já com um trabalho sistematizado de Língua Portuguesa, partindo da exploração de elementos lúdicos, aprofundando habilidades da linguagem oral e escrita, já introduzidas anteriormente. A alfabetização fica nos dois primeiros anos do EF e, nos anos seguintes, a consolidação e ampliação das práticas de linguagem e o fortalecimento da autonomia. Nessa etapa as diferenças culturais e regionais são mais nítidas. Por isso, as escolas precisam se adequar às vivências e à diversidade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Portuguesa, de acordo com a BNCC, deve ser sistematizado a partir dos seguintes eixos: leitura/escuta, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica (alfabetização e ortografização). Nos dois primeiros anos,

a estimulação do domínio da oralidade, os conhecimentos sobre as letras do alfabeto, a consciência fonológica, a correspondência grafema-fonema e as convenções da escrita são aspectos que se destacam, além das habilidades referentes à leitura, compreensão e escrita de textos de gêneros textuais variados, conforme campos de atuação humana: vida cotidiana, vida pública, práticas de estudos e pesquisa, artístico-literário.

Nos 3º, 4º e 5º anos, essas habilidades são ampliadas, com ênfase na consolidação das regularidades e irregularidades ortográficas, nos usos de conhecimentos linguísticos-gramaticais e nas convenções da escrita. O trabalho com a oralidade, escrita e compreensão de textos é direcionado a outros gêneros dos campos de atuação humana já iniciados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com detalhamento das habilidades a serem desenvolvidas no trabalho com cada tipo de texto.

Já para os anos finais do Ensino Fundamental, as aprendizagens da Língua Portuguesa são aprofundadas e desenvolvidas, considerando também quatro eixos: leitura, oralidade, produção de textos, análise linguística/semiótica, inseridos, assim como nos anos iniciais, os campos de atuação humana, que para essa etapa são: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. As atividades de leitura, compreensão e produção de textos são mais elaboradas e requerem maior sistematização e atenção dos docentes e dos estudantes. Nessa etapa, aprofunda-se a exploração de diversos tipos de texto, sejam eles impressos ou digitais.

Observa-se que tanto na BNCC como nas Diretrizes Curriculares de Vitória são propostos eixos de ensino da língua que se aproximam sendo que, no documento de Vitória, não se trata Oralidade e Escrita de modo desassociado da Produção de Textos, o que nos remete a concepções diferenciadas no campo da linguagem, como também pode ser notado em alguns conceitos específicos de cada prática de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades previstas na BNCC.

No que se refere aos conhecimentos sobre os sistemas de escrita/análise linguística, nas Diretrizes de Vitória eles são pontuados no eixo específico e também nas práticas de produção e revisão de textos, reforçando a necessidade de trabalharmos esses conhecimentos de forma articulada. Esse movimento também pode ser observado na Base, porém com maior ênfase nas questões que envolvem o trabalho com os diferentes gêneros textuais, com habilidades que se referem aos conhecimentos sobre o funcionamento da língua a partir dos gêneros textuais.

Nos conhecimentos necessários para o início da alfabetização, as diretrizes de Vitória, ao apostarem na Perspectiva Histórico Cultural, trazem elementos que reafirmam conceitos-chaves no aprendizado da leitura e da escrita, como a ideia de símbolo, os diferentes sistemas de escrita, história da escrita e dos alfabetos, importância da compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons, rompendo com a ideia da decodificação/memorização e enfatizando a necessidade de uma prática reflexiva, intencional e sistematizada.

Sobre o trabalho com textos, no documento curricular de Vitória são situadas as instâncias discursivas de uso da língua, sem delimitar campos e gêneros textuais a serem trabalhados a cada ano. Há objetivos de aprendizagem e explicações metodológicas sobre a importância do trabalho com gêneros variados, seus aspectos linguísticos/composicionais e discursivos. Recomenda-se, desse modo, que os gêneros textuais sejam selecionados a partir do contexto discursivo, ou seja, a partir das necessidades das temáticas em estudo, considerando a diversidade tipológica e o enriquecimento do repertório linguístico dos estudantes, bem como suas necessidades de aprendizagem.

- Na BNCC observa-se a centralidade no trabalho com a estrutura dos gêneros textuais. Isso quer dizer que o ensino de português precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua. No entanto, nas últimas duas décadas houve uma evolução dos estudos de linguagens e a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo por conta da ampliação do uso da

tecnologia. A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: A presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade.

Nesse aspecto, cabe destacar que a BNCC pode complementar o planejamento docente, uma vez que situa os campos de uso da linguagem, chamando atenção para conhecimentos que precisam ser sistematizados no processo ensino-aprendizagem para que os estudantes se apropriem dos modos de organização e funcionamento dos diferentes gêneros.

A seguir, um resumo resultante da análise comparativa da BNCC e das DCEFEJA com a finalidade de auxiliar no planejamento pedagógico, potencializando o desenvolvimento dos objetivos previstos no trabalho com os estudantes dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

Eixo 1

- **Organizadores do ensino - DCEFEJA/2016**
 - Leitura; Produção de textos orais e escritos; Sistema de escrita/Análise linguística;
 - Esses eixos orientam a organização dos objetivos de aprendizagem do 1º ao 9º anos, numa visão longitudinal e de progressão dos conhecimentos.
- **Organizadores do ensino - BNCC/2017**
 - Leitura/Escuta, Oralidade, Escrita/Produção de textos; Análise Linguística/Semiótica;
 - O termo “escuta”, associado ao eixo leitura, aparece para os anos iniciais;
 - O termo “Produção de textos” aparece a partir do 3º ano.

Eixo 2

- **Objetivos de aprendizagem - DCEFEJA/2016**

- Em cada eixo são previstos objetivos de aprendizagem que se articulam entre si, considerando a necessidade do ensino do Português contextualizado, articulado aos usos sociais da língua;

- A adoção do trabalho com objetivos de aprendizagem deve-se à trajetória de produção curricular da rede de ensino em diálogo com a produção nacional, reafirmando e materializando a intencionalidade pedagógica no processo ensino aprendizagem;

- É utilizada uma legenda que prevê a introdução dos conteúdos, aprofundamento e consolidação com vistas ao alcance dos objetivos.

- **Habilidades - BNCC/2017**

- São previstas habilidades em cada eixo, considerando os campos de atuação humana, com base na seguinte periodização: 1º e 2º anos; 3º ano, 4º e 5º anos; 6º e 7º anos; 8º e 9º anos;

- Busca articulação entre as práticas, a partir do entendimento de que a língua mobiliza os diferentes saberes. Assim, as habilidades de escrita constantemente aparecem integradas com práticas linguísticas como as de leitura e as de análise linguística/semiótica.

Eixo 3

- **O texto como unidade de ensino - DCEFEJA/2016**

- Aspecto conceitual e metodológico assentado na perspectiva discursiva de linguagem;

- Prevê a organização de situações de ensino aprendizagem, a cada ano, que contemplem a diversidade de gêneros textuais dos diferentes domínios sociais de circulação (cultura literária ficcional, relatos das ações humanas, sustentação ou refutação ou negociação de posição, divulgação de diferentes formas de saber –

conhecimento científico, informação, regulação de comportamentos) a partir do contexto discursivo, atendendo as necessidades da temática e de aprendizagem dos estudantes.

- **O trabalho com os gêneros textuais - BNCC/2017**

- Centralidade dos gêneros textuais, incluindo os avanços nos estudos das linguagens com dois aspectos em destaque: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade;

- Situa campos de atuação humana que apresentam, praticamente, a mesma importância dos eixos temáticos na organização das habilidades que devem ser desenvolvidos durante todo o Ensino Fundamental. Para isso, a base leva em conta os seguintes campos de uso da linguagem: vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico/literário.

Eixo 4

- **Leitura/formação do leitor - DCEFEJA/2016**

- Visão longitudinal e de progressão dos conhecimentos necessários ao aprendizado da leitura, com base na concepção discursiva de linguagem, em que ler não é apenas decodificar ou interpretar, mas um processo de produção de sentidos que se dá na “interação autor-texto-leitor”;

- Prevê interações/aprendizagens que consideram a importância dos espaços tempos de leitura, o interesse pela leitura, as finalidades da leitura (leitura fruição, fonte de estudos e pesquisas, busca de informação, meio de acessar e produzir conhecimentos);

- Prevê o desenvolvimento das estratégias de leitura (uso de diferentes linguagens, localização de informações, antecipação, inferências, comparação, seleção, relação com outros textos, análise, avaliação, usos dos aspectos linguísticos) na produção de sentidos;

- A seleção dos textos para leitura deve ser realizada em um contexto, sendo necessário considerar os diferentes modos de circulação e organização dos gêneros textuais;

- Embora não apresente objetivos de aprendizagem específicos para o trabalho com gêneros que circulem nos meios digitais, as diretrizes elegem objetivos gerais que visam a consolidação desses meios e formas mais contemporâneas de comunicação, além de destinar um capítulo específico sobre os usos das tecnologias digitais integradas ao currículo. Entre os objetivos previstos no Componente Língua Portuguesa podem ser destacados:

- escutar, ler e produzir textos orais, escritos e outros sistemas semióticos, tendendo às múltiplas demandas sociais, por meio de diferentes gêneros do discurso e considerando as diferentes condições de produção dos discursos;

- a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal.

• **Leitura/formação do leitor - BNCC/2017**

- Atenção especial à questão da escuta ativa, como um comportamento necessário à interpretação do texto oral, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- Prevê habilidades como aprender a selecionar livros nos espaços físicos e nos meios digitais de leitura;

- Ideia da decodificação no processo de aquisição da fluência na leitura se presentifica nos dois primeiros anos do E.F.

- Também prevê o desenvolvimento das estratégias de leitura: ideia central, inferência, relações entre partes do texto, usos de conhecimentos linguísticos/gramaticais a partir do trabalho com os diferentes gêneros textuais selecionados em função dos campos de atuação previstos;

- Destaca a importância de desenvolver habilidades que aparecem constantemente

integradas aos campos de atuação e se mostram imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico. Ao fim do Ensino Fundamental, os estudantes precisam estar capacitados a ler, compreender e criticar as produções digitais;

- Detalha, no campo da Análise Linguística e da Semiótica, a interpretação de textos a partir das imagens, links e demais recursos que os compõem.

Eixo 5

• **Sobre a produção de textos - DCEFEJA/2016**

- A produção de textos nas diretrizes de Vitória é “ponto de partida e de chegada” no ensino da língua, estando articulada aos eixos da leitura e análise linguística;

- As práticas de produção de textos (orais e escritos) devem ocorrer a partir de situações sociais de comunicação/interação, em que os estudantes tenham o que dizer, para quem dizer, razões para o dizer e, a partir dessas condições essenciais, saibam escolher e concretizar as estratégias do dizer. Assim, a escolha dos gêneros textuais não pode ocorrer sem considerar a situação de comunicação (finalidades da produção, interlocutores, meios de circulação...);

- A produção de textos orais e escritos se configura dimensão essencial no ensino da língua e na formação dos estudantes, desde o 1º ano;

- São previstos objetivos de aprendizagem que consideram, de forma mais ampla, as diferenças entre discurso oral e escrito;

- São delineados objetivos para as etapas de planejamento, revisão/reescrita dos textos, considerando as finalidades discursivas, assim como a necessidade de mediação nos primeiros anos do EF.

• **Sobre a produção de textos - BNCC/2017**

- Na BNCC, a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações é tomado como um fundamento pedagógico,

tendo em vista a necessidade de formar usuários competentes da língua. -

- Inclui, de forma objetiva, alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual: os próprios campos, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística, etc;

- Frequentemente, a habilidade de produção aparece articulada com outras práticas linguísticas, especialmente as de leitura e as de análise linguística/semiótica;

- Considera o potencial multissemiótico ou multimodal dos textos, bem como estimula seu estudo e produção, em classe.

Eixo 6

• **Produção de textos orais - DCEFEJA/2016**

- Nas diretrizes está presente a ideia de que a aprendizagem da linguagem ocorre por meio do uso que fazemos dela, na interação com o outro, sendo a interação social elemento imprescindível na organização dos enunciados. Nesse sentido, não se trata a oralidade de forma dicotomizada da produção de textos;

- São previstos objetivos de aprendizagem para a produção de textos orais em situações cotidianas e formais de comunicação, sem a delimitação de gêneros orais por ano/etapa do EF;

• **A oralidade - BNCC/2017**

- A Base prescreve os conhecimentos essenciais, as competências e as habilidades linguísticas relacionadas às práticas de oralidade, que se espera que os estudantes desenvolvam em cada etapa da Educação Fundamental.

- Nessa direção, amplia e aprofunda esse enfoque, explicitando a cada ano o que deve ser trabalhado, de acordo com as práticas dos diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que os estudantes estão inseridos.

Eixo 7

• **Os conhecimentos sobre o sistema de escrita / análise linguística - DCEFEJA/2016**

- A partir da perspectiva de que a língua deve ser considerada em situações de uso, as diretrizes buscam articulação entre os aspectos linguísticos e discursivos na definição dos objetivos de aprendizagem;

- São apresentados objetivos a serem iniciados, aprofundados e consolidados desde o 1º ano, abrangendo conhecimentos sobre os alfabetos, o sistema de escrita alfabético-ortográfico, convenções e organização da escrita nos diferentes textos, concordância nominal e verbal, morfologia e sintaxe, variedade linguística.

- Há previsão de iniciar, aprofundar e consolidar objetivos sobre o sistema de escrita, considerando a progressão dos conhecimentos a cada ano, de forma contextualizada.

Os conhecimentos sobre o sistema de escrita / análise linguística / semiótica - BNCC/2017

- Na Base, as questões gramaticais estão explicitadas, com indicação dos conteúdos que precisam ser tratados em cada ano;

- A proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais;

- A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. A ideia é que a gramática seja discutida junto aos textos;

- A análise linguística deve abranger textos multimodais e multissemióticos.

Eixo 8

• **A diversidade cultural - DCEFEJA/2016**

Nesse aspecto, destaca-se, nas Diretrizes Curriculares de Vitória, a necessidade de contemplar no trabalho pedagógico:

- as diversas manifestações culturais dos estudantes;
- o reconhecimento da diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir, ser e estar no mundo;
- o conjunto de práticas entendidas como patrimônio da humanidade, produzidas nas diferentes culturas e por grupos étnicos, levando-se em conta perspectivas multiculturais e interculturais;
- o reconhecimento dos diferentes modos de falar, compreendendo a diversidade e a variedade linguística como manifestações da língua e distinguindo as marcas de variação linguística, ligadas a fatores geográficos, históricos, sociológicos, científicos e tecnológicos.

• A diversidade cultural - BNCC/2017

O que se propõe é a ampliação do repertório dos alunos, a interação com culturas, línguas e usos linguísticos diversos. A ideia é que os estudantes conheçam e aprendam a valorizar essas diferenças.

A Base orienta para o trabalho em sala de aula, nos diversos anos do Ensino Fundamental, o uso de textos que expressem a diversidade (escolhendo entre autores clássicos e contemporâneos, regionais, nacionais e estrangeiros, incluindo os de origem africana, indígena etc.) e deve aparecer de forma estruturada.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão Preliminar)
- _____. **Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

COSTA, Carlos Rubens de Souza; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Diversidade linguística no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pacto Nacional pela aprendizagem certa**.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

GONTIJO, Claudia Maria; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. BRASIL/MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MEDEIROS, Daniela; GRÄFF, Patrícia. Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes. REI: **Revista de Educação do Ideau**. Vol. 7, nº 16, Julho - Dezembro 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Vitória, 2004.

_____. **Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental**. Vitória, 2012.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão textual na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Ensino Fundamental

EIXOS CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
		LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
LEITURA Leitura como produção de sentidos; figuras de linguagem; gêneros textuais e suas instâncias discursivas.	1 utilizar diferentes materiais, espaços e tempos destinados à leitura como fruição.	I/A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A leitura é um eixo de ensino que transcende o componente Língua Portuguesa, uma vez que possibilita o acesso, o diálogo e a apropriação dos conhecimentos produzidos nos diversos campos do saber. Sua abordagem vai além de uma visão conteudista, disciplinar, pois envolve as experiências dos sujeitos e seus diferentes percursos. Abarca, desse modo, a dimensão discursiva no trabalho com os textos que envolve, necessariamente, a produção de sentidos, num constante processo de aprofundamento e consolidação dos objetivos previstos neste eixo, tendo em vista as instâncias de circulação dos diferentes textos e suas finalidades discursivas Nessa direção, consideramos necessário que, a cada ano, a professora organize as situações de ensino - aprendizagem que contemplem gêneros textuais dos diferentes domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional, representação ou relato das ações humanas; sustentação ou refutação de posição; divulgação de diferentes formas do saber – conhecimento científico; informação de procedimento e regulação de comportamentos), selecionando os textos de acordo com as temáticas em estudo, ou seja, a escolha dos gêneros deve ocorrer em função do contexto discursivo atendendo as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Compreendendo a complexidade existente na produção e utilização dos diferentes gêneros discursivos, esse trabalho inicia-se desde o 1º ano com previsão de aprofundamento e consolidação ao longo dos anos iniciais, sendo necessário retomar, aprofundar e consolidar nos anos finais de modo a garantir uma progressividade no desenvolvimento das capacidades de leitura.
	2 Fazer uso do acervo, bibliotecas e outras fontes (audiovisuais e fontes online) para ler, pesquisar e utilizar informações.	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	3 Compreender e fazer uso da leitura como meio de acessar e produzir conhecimentos.	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	4 Ler textos com fluência e entonação.	I	A	C	A/C	A/C						
	5 Utilizar diferentes linguagens a fim de realizar leituras para além do código escrito.	I/A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	6 Identificar os diferentes textos (literários, jornalísticos, informativos, científicos, instrucionais e etc.) reconhecendo suas finalidades.	I/A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	7 Identificar o modo de organização, aspectos composicionais e linguísticos característicos dos gêneros.	I	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	8 Utilizar os aspectos contextuais e elementos característicos dos gêneros e seus suportes no processo de produção de sentidos do texto.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	9 Compreender que os diferentes textos (cultura literária ficcional, representação ou relato das ações humanas; sustentação ou refutação ou negociação de posição; divulgação de diferentes formas do saber – conhecimento científico; informação de procedimento e regulação de comportamentos) se configuram em função do contexto de produção.	I	A	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	
	10 Elaborar sentidos a partir de textos lidos por outras pessoas e/ou individualmente, utilizando diferentes estratégias de leitura.	I/A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	11 Localizar informações explícitas na superfície textual.	I/A	A	C	A/C	A/C						
	12 Utilizar o dicionário e outras fontes para buscar informações, tendo em vista a produção de sentidos na leitura.	I	A	A	A	C	A/C	A/C				
	13 Antecipar conteúdos de textos a serem lidos a partir de elementos pré textuais (gênero, suporte, autoria) e, dar prosseguimento à leitura utilizando as estratégias de inferência e verificação.	I/A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	14 Produzir inferências que contribuam para a compreensão dos textos, deduzindo informações implícitas e construindo inter-relações não estabelecidas explicitamente.	I/A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	15 Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, ampliando e enriquecendo a compreensão.	I/A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	16 Avaliar os textos lidos e estabelecer relações entre texto e contexto de vida, fazendo apreciação crítica.	I/A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	17 Inferir o sentido denotativo e conotativo de palavras ou expressões no texto.			I	A	A	C	A/C				
	18 Identificar as articulações diretas de: fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa /consequência; comparação e oposição e os efeitos de sentidos no texto.			I	A	A	A	A	A	A	C	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Características do discurso oral e escrito; diferentes situações e uso da linguagem; elementos da produção de textos e revisão textual.	1 Compreender as características do discurso oral e do discurso escrito e suas relações.	I/A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C				A leitura, a produção de textos orais e escritos e a análise linguística se constituem eixos de ensino da Língua Portuguesa que, conforme referencial conceitual dessa proposta curricular, devem ser trabalhados de forma integrada, pois, para produzir textos é preciso estar em diálogo com outros e conhecer os modos como eles se realizam. É imprescindível destacar que no contexto social os sujeitos produzem textos mesmo antes de fazerem uso dos recursos linguísticos convencionais, ou seja, em situações cotidianas de uso da linguagem.
		2 Reconhecer e respeitar os diferentes modos de falar manifestados culturalmente.	I/A	A	A	A	C	A/C	A/C					
		3 Produz textos orais:												
		3.1 A serem utilizados em situações cotidianas (informais) com diferentes propósitos.	I/A	A	C	A/C	A/C							
		3.2 A serem utilizados em situações públicas, planejando e adequando a fala aos diferentes propósitos (palestras, seminários, depoimentos, júris simulados, relatos, recontos...).	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C			
		3.3 Utilizando a variedade linguística apropriada à situação de produção, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C			
		4 Produzir textos escritos para atender a diferentes finalidades de comunicação:												
		4.1 Aprendendo a planejar a escrita do texto, considerando o tema e os seus interlocutores.	I	A	A	A	C	A/C	A/C					
		4.2 Utilizando recursos linguísticos e composicionais adequados à situação de produção e ao gênero discursivo.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C			
		4.3 Estabelecendo relações lógico-discursivas entre as partes do texto escrito, garantindo os mecanismos básicos de coesão.	I	A	C	A/C	A/C	A/C						
4.4 Empregando, de acordo com as possibilidades de cada gênero, recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, pontuação).	I	A	C	A/C	A/C	A/C								
4.5 Empregando, de acordo com as possibilidades de cada gênero, esquemas temporais básicos: presente x passado x futuro.	I	A	A	C	A/C	A/C								
4.6 Empregando, de acordo com as possibilidades de cada gênero, formas ortográficas resultantes de padrões regulares e irregulares (palavras de uso mais frequente).	I	A	C	A/C	A/C	A/C								
4.7 Empregando, de acordo com as possibilidades de cada gênero, mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.		I	A	A	A	C	A/C	A/C						
4.8 Empregando nos textos as sequências dialogais (discurso direto e indireto).			I	A	C	A/C								
4.9 Empregando nos textos os verbos “de dizer” (falou, disse, retrucou, questionou e etc.) e travessões ou aspas para introduzir turnos de diálogo.			I	A	C	A/C								
4.10 Estabelecendo articulações diretas de: fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição				I	A	A	A	A	A	C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
PRODUÇÃO DE TEXTOS		5 Reescrever o texto, revisando a própria escrita, com mediação, adequando-o às finalidades propostas:	A escola tem o papel de contribuir para o desenvolvimento e a ampliação do uso dos diferentes gêneros pelos sujeitos. Nessa direção, a escola deve oportunizar práticas de produção de texto, desde o 1º ano, favorecendo o acesso irrestrito aos diferentes gêneros textuais, ou seja, aos textos utilizados no cotidiano e às formas relativamente estáveis (palestras, seminários, depoimentos, júri simulados, relatos, recontos, artigos, receitas e etc.).										
		5.1 Observando as relações entre sons e letras (ortografia).	I/A	A	C	A/C	A/C						
		5.2 Observando as marcas de segmentação textual: espaços entre as palavras, margem, paragrafação.	I/A	A	C	A/C	A/C						
		5.3 Observando a implicação dos sinais de pontuação na construção dos sentidos do texto.	I	A	A	C	A/C	A/C					
		5.4 Observando a utilização dos sinais de acentuação.	I	A	A	C	A/C	A/C					
		5.5 Observando o uso de letras maiúsculas e minúsculas.		I/A	C	A/C	A/C						
		5.6 Observando recursos básicos de coesão.	I	A	C	A/C	A/C						
		5.7 Observando recursos de concordância nominal e verbal na construção dos sentidos do texto.			I	A	A	C	A/C				
		6 Reescrever o texto, revisando a própria escrita, individualmente, adequando-o às finalidades propostas:	Nas práticas de produção de textos orais e escritos é necessário, contudo, que sejam consideradas as condições de produção de um texto, ou seja, ter o que dizer, ter para quem dizer, ter motivação para dizer e, enfim, fazer uso dos recursos linguísticos e dos aspectos composicionais do gênero para concretizar o dizer.										
		6.1 Observando os diferentes recursos gramaticais (ortografia, acentuação, sinais de pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, recursos coesivos, paragrafação, concordância nominal e verbal), tendo em vista a construção dos sentidos do texto			I	A	A	A	C	A/C	A/C		
		6.2 Observando a ocorrência da variação linguística, adequando o texto ao leitor e à situação de comunicação.			I	A	A	A	C	A/C	A/C		
		6.3 Observando as relações lógico-discursivas entre as partes do texto escrito e identificando repetições ou substituições que contribuam para sua continuidade.				I	A	A	A	C	A/C		
		6.4 Observando os aspectos composicionais e linguísticos do gênero textual, adequando-os à situação de comunicação.				I	A	A	A	A	C		
CONHECIMENTOS SOBRE SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA/ ANÁLISE LINGÜÍSTICA		1 Compreender a ideia de símbolo como construção histórica (história da escrita, símbolos utilizados na comunicação cotidiana, etc), distinguindo os sistemas de escrita utilizados atualmente.	I/A	A/C									
		2 Diferenciar letras de números e outros símbolos usados na escrita.	I/A/C										
		3 Reconhecer e utilizar a direção e o alinhamento convencionais da escrita.	I/A/C										
		4 Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C										
		5 Reconhecer diferentes tipos de letras.	I/A	C									
		6 Traçar letras de forma maiúscula, de modo convencional.	I/A/C	A/C									
		7 Traçar letras cursivas maiúsculas e minúsculas, de modo convencional.		I/A	A/C	A/C							
		8 Compreender a ordem alfabética.	I/A	C	A/C	A/C							
		Considerando a complexidade da Língua Portuguesa, evidencia-se a necessidade de uma ação pedagógica intencional e sistemática para o ensino dos conhecimentos inerentes ao seu funcionamento, de modo que os estudantes sejam levados a refletir e compreender esses conhecimentos na língua em funcionamento, ou seja, nos textos utilizados socialmente. Assim, os conhecimentos previstos neste eixo precisam ser trabalhados de forma contextualizada e integrada aos eixos da Leitura e da Produção, tendo em vista que a língua é regida por um conjunto de regras elaboradas historicamente.											

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
CONHECIMENTOS SOBRE SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA/ ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Sistemas de escrita; ideia de símbolo; símbolos usados na escrita (acentuação, pontuação); consciência fonológica; relações entre sons e letras e letras e sons; segmentação textual; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; morfologia e sintaxe; diversidade e variedade linguística	9 Utilizar a ordem alfabética em diferentes situações cotidianas.	I/A	A	A	C	A/C						No que diz respeito ao conhecimento das relações entre sons e letras e letras e sons destacamos a importância de levar os estudantes à compreensão dessas relações, por meio da utilização de diferentes recursos e estratégias de ensino que contribuam para a reflexão e sistematização dos conhecimentos, como, por exemplo, a análise de diferentes palavras para verificar os sons que uma mesma letra produz de acordo com a posição que ocupa na palavra e registro das observações. Reafirmamos nesse sentido, que é necessário romper com as abordagens mecanicistas, repetitivas e fragmentadas de ensino da língua para que os estudantes possam vivenciar experiências que contribuam para a construção e compreensão dos conhecimentos linguísticos na constituição dos enunciados na vida.
		10 Compreender que as palavras variam quanto ao número e quanto à ordem das letras.	I/A/C	A/C									
		11 Compreender que as palavras variam quanto ao número de sílabas.	I/A	C	A/C								
		12 Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas	I/A	C	A/C								
		13 Perceber que um texto é composto por palavras que são separadas por espaços em branco.	I/A	C									
		14 Conhecer e fazer uso de grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e sons (P, B, T, D, F, V).	I/A	A/C									
		15 Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (A, C, E, G, I, L, M, N, O, Q, R, S, U, Z), bem como a categorização funcional da letra H.	I	A	C	A/C	A/C						
		16 Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências irregulares de uso frequente (X/CH, S/Z, S/C, G/J, U/L e outros).	I	A	A	A	C	A/C	A/C				
		17 Compreender a diversidade e a variedade linguística como manifestações da língua.	I	A	A	A	C	A/C	A/C				
		18 Distinguir marcas de variação linguística ligadas a fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia).	I	A	A	A	C	A/C	A/C				
19 Compreender a variação linguística na utilização estilística dos diversos registros de linguagem formal e informal.			I	A	A	A	A	C					
20 Compreender que as classes de palavras ou classes gramaticais foram convencionadas pelo homem e atendem às necessidades do uso da língua padrão.				I	A	A	A	C					
21 Conhecer as classes de palavras: verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição, substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome.				I	A	A	A	C					

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
CONHECIMENTOS SOBRE SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA/ ANÁLISE LINGÜÍSTICA		22 Compreender as flexões de gênero e de número (substantivo, adjetivo, pronome), pessoa (pronome) e tempo, modo, pessoa e número (verbo) e seu funcionamento nos textos.				I	A	A	A	C				
		23 Discriminar as classes gramaticais que funcionam sintaticamente como núcleo (substantivo e verbo) das que funcionam como determinantes (artigo, adjetivo, pronome adjetivo) para compreender as relações de dependência em uma sentença e, conseqüentemente, a estrutura sintática.						I	A	A	A	C		
		24 Reconhecer em textos o uso da adjetivação na caracterização de ambientes e personagens.				I	A	C	A/C	A/C				
		25 Reconhecer em textos o uso da pontuação e seus efeitos na produção de sentidos.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C			
		26 Compreender o discurso direto e indireto e sua relação na construção de sentidos do texto.				I	A	C	A/C					
		27 Compreender as relações morfossemânticas das diferentes classes de palavras e a função que a palavra/ expressão pode exercer no texto.				I	A	A	A	A	C			
		28 Compreender a necessidade da concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão textual.		I	A	A	A	C	A/C	A/C				
		29 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.		I	A	A	C							
		30 Reconhecer a predominância de tempos verbais considerando a diversidade de gêneros discursivos.				I	A	A	A	C				
		31 Observar, comparar e analisar os recursos sintáticos e morfológicos que permitem a estruturação da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos.						I	A	A	A	C		
		32 Observar, comparar e analisar os casos mais frequentes de regência verbal e nominal.						I	A	A	A	C		
		33 Compreender o uso da crase no texto e seus efeitos de sentido.							I	A	C			
		34 Observar, comparar e analisar a redução de texto (omissão, elipse, apagamento) como marca de estilo, seja para diminuir redundâncias ou para evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam efeitos de sentido.							I	A	C			
		35 Reconhecer em textos o registro formal ou informal da linguagem tendo em vista o interlocutor visado, a intencionalidade e o portador.				I	A	A	A	C				
	36 Observar, comparar, analisar e descrever os processos de coordenação e de subordinação das sentenças nos textos.							I	A	A	C			

**Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa:
Educação de Jovens e Adultos**

LÍNGUAGENS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS		ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
		1º SEG.	2º SEG.		
LEITURA	Leitura como produção de sentidos, Finalidades da leitura, Estratégias de leitura; Gêneros textuais e suas instâncias discursivas	1 Desenvolver atitudes favoráveis à leitura.	x	x	<p>O ensino de Língua Portuguesa na EJA deve, primeiramente, reduzir a distância entre estudantes e a palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Essa perspectiva deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a ler e a escrever compreendendo os discursos dos outros e interpretando pontos de vista. A leitura da palavra deve instrumentalizar os estudantes a procederem uma leitura de mundo crítica e comprometida. Segundo Freire, (1988) “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.</p> <p>Ler e escrever são processos imprescindíveis que permitem aos sujeitos fortalecerem suas vozes muitas vezes adormecidas pela exclusão, instrumentalizando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito.</p> <p>É importante que o estudante perceba que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativamente e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro, num processo dialógico.</p> <p>Em se tratando do eixo leitura, entendemos que transcende o componente Língua Portuguesa, uma vez que possibilita o acesso, o diálogo e a apropriação dos conhecimentos produzidos nos diversos campos do saber.</p> <p>Sua abordagem vai além de uma visão conteudista, disciplinar, pois envolve as experiências dos sujeitos e seus diferentes percursos.</p>
		2 Utilizar e compreender a leitura como meio de acessar conhecimentos	x	x	
		3 Identificar os diferentes gêneros textuais (literários, jornalísticos, informativos, científicos, instrucionais, etc.) e reconhecer suas finalidades em diferentes contextos.	x	x	
		4 Identificar o modo de organização e as características dos diferentes gêneros textuais.	x	x	
		5 Utilizar elementos característicos dos gêneros textuais e seus suportes no processo de produção de sentidos do texto.	x	x	
		6 Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento do suporte e do gênero textual.	x	x	
		7 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas e o conteúdo do texto.	x	x	
		8 Identificar a temática tratada nos diferentes gêneros textuais;ticos.	x	x	
		9 Utilizar as estratégias de leitura (seleção, antecipação, realização de inferências e verificação), progredindo para uma leitura mais emancipatória.	x	x	
		10 Elaborar sentidos a partir de textos lidos individualmente e por outras pessoas.	x	x	
		11 Ler textos com fluência e entonação.	x	x	
		12 Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, ampliando sua compreensão.	x	x	
		13 Avaliar criticamente os textos lidos.	x	x	
		14 Identificar recursos linguísticos para a construção dos sentidos do texto lido.	x	x	
		15 Estabelecer relações entre texto e contexto de vida fazendo apreciação crítica.	x	x	
		16 Fazer uso de acervo da biblioteca e laboratório de informática para leitura, pesquisa e busca de informações.	x	x	
		17 Utilizar o dicionário e outras fontes para buscar informações.	x	x	
		18 Participar de leitura compartilhada e coletiva, com expressão de opinião e relato de fatos.	x	x	
		19 Respeitar os diferentes modos de falar como variações da língua.	x	x	
		20 Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses.	x	x	
		21 Utilizar na leitura, marcadores de organização de texto (período, parágrafo, pontuação, título, subtítulo).	x	x	
		22 Reconhecer a leitura como uma manifestação legítima de participação e inserção na sociedade de forma crítica e de luta para a conquista de direitos	x	x	
		23 Localizar informações explícitas na superfície textual.	x	x	
		24 Expressar sentimentos provocados por ideias e fatos atentando para as marcas linguísticas que provocaram tais sensações (efeitos, intenções e emoções relacionadas à leitura).	x	x	
		25 Identificar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos no texto.		x	
		26 Localizar informações implícitas e explícitas nos textos, produzindo inferências.		x	
		27 Relacionar o conteúdo dos textos com observações, experimentações e registros, para organização, comunicação e discussão de fatos e informações.		x	

**Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa:
Educação de Jovens e Adultos**

LINGUAGENS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			SEG.	SEG.	
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Características do discurso oral e escrito; diferentes situações de uso da linguagem; condições de produção dos textos orais e escritos; finalidades da produção de textos; revisão textual.	28 Compreender e dominar as características do discurso oral e do discurso escrito e de suas relações.	x	x	Abarca, desse modo, a dimensão discursiva no trabalho com os textos que envolve, necessariamente, a produção de sentidos, num constante processo de aprofundamento e consolidação dos objetivos previstos neste eixo, tendo em vista as instâncias de circulação dos diferentes textos e suas finalidades discursivas. No que se refere à oralidade e à produção de escritos é imprescindível que sejam consideradas as condições de produção de um texto, ou seja, ter o que dizer, ter para quem dizer, ter motivação para dizer e, enfim, fazer uso dos recursos linguísticos e dos aspectos composicionais do gênero para concretizar o dizer. A revisão dos textos integra o processo de produção na medida em que favorece ao autor do texto as condições necessárias para avaliar se os objetivos da comunicação foram atendidos. Contudo, reforçamos a importância de desenvolver práticas em que o estudo da língua aconteça considerando os usos e funções sociais dos textos, ou seja, a língua em funcionamento. Dessa maneira, no que diz respeito aos aspectos relacionados à compreensão das relações sons e letras, cabe ressaltar a necessidade de sistematização dos diferentes tipos de relações previstos no Eixo Sistema de Escrita da Língua Portuguesa.
		29 Resgatar o próprio caminho de aprendizagem da escrita, identificando as facilidades e dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização ou da aprendizagem.	x	x	
		30 Reconhecer a escrita como uma manifestação legítima de participação e inserção na sociedade de forma crítica e de luta para promover os direitos humanos.	x	x	
		31 Usar a escrita para relações interpessoais, situações de estudo da vida profissional e intervenções públicas.	x	x	
		32 Expressar-se oralmente para interagir em várias situações comunicativas cotidianas.	x	x	
		33 Ampliar o domínio da oralidade em situações públicas que exigem maior formalidade.	x	x	
		34 Identificar os recursos característicos da língua falada (entonação, gesticulação, expressão fisionômica etc).	x	x	
		35 Analisar inadequações de linguagem ao contexto, sempre levando em conta as diferenças entre língua falada e escrita, porém, respeitando as diferentes situações de comunicação.	x	x	
		36 Produzir textos escritos para atender às diferentes finalidades, mesmo sem fazer uso de recursos linguísticos convencionais.	x		
		37 Produzir textos escritos para atender às diferentes finalidades, utilizando recursos linguísticos convencionais, adequados à situação de produção.		x	
		38 Revisar a própria escrita, com mediação, observando: as relações entre sons e letras, os espaços entre palavras, a implicação dos sinais de pontuação na construção dos sentidos do texto, acentuação, o uso de letra maiúscula e minúscula.	x		
		39 Preocupar-se com a organização das ideias, com os elementos característicos do tipo de texto, com a linguagem adequada ao destinatário e com a correção ortográfica e gramatical.		x	
		40 Dispor de vocabulário diversificado e de estruturas com maior compatibilidade sintática para produções escritas e intervenções orais.		x	
		41 Escrever e reescrever o texto com apoio e individualmente utilizando recursos coesivos para estruturar parágrafos.	x		
		42 Escrever e reescrever o texto, revisando a própria escrita, individualmente, adequando-o às finalidades propostas, utilizando-se de diferentes recursos e de conhecimentos gramaticais (ortografia, acentuação, sinais de pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas, concordância nominal e verbal, paragrafação, etc.).		x	
		43 Reescrever o texto, com apoio e individualmente, adequando-o às finalidades propostas compreendendo como a utilização das diferentes classes gramaticais podem contribuir para a construção dos sentidos do texto.	x		
44 Utilizar recursos estilísticos e literários adequados ao gênero e aos objetivos do texto.		x			
45 Utilizar o laboratório de informática para realizar digitação e a revisão do texto escrito.	x	x			
46 Preencher formulários simples.	x				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Portuguesa: Educação de Jovens e Adultos					
LINGUAGENS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			SEG.	SEG.	
SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA	História da escrita; Sistemas de escrita; Ideia de símbolo; Símbolos usados na escrita; Alfabetos; Unidades da língua (letra, sílaba, palavra); Consciência fonológica; Relações entre sons e letras e sons; Segmentação textual; Acentuação, pontuação, uso de maiúsculas e minúsculas no texto; Concordância nominal e verbal; Diversidade e variedade linguística; Gramática.	47 Compreender a ideia de símbolo como construção histórica (história da escrita).	x		Considera-se a necessidade de, a cada ano, a professora organizar situações de ensino aprendizagem que contemplem a leitura e a produção de gêneros textuais dos diferentes domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional, representação ou relato das ações humanas; sustentação ou refutação ou negociação de posição; divulgação de diferentes formas do saber – conhecimento científico; informação de procedimento e regulação de comportamentos). Considerando a complexidade da Língua Portuguesa, evidencia-se a necessidade de uma ação pedagógica intencional e sistemática para o ensino dos conhecimentos inerentes ao funcionamento da língua, de modo que os estudantes sejam levados a refletir e compreender esses conhecimentos na língua em funcionamento, ou seja, nos textos utilizados socialmente. Assim, os conhecimentos previstos no eixo Sistema de Escrita da Língua Portuguesa, precisam ser trabalhados de forma contextualizada e integrada aos eixos da Leitura e da Produção, tendo em vista que a língua é invenção humana, regida por um conjunto de regras elaboradas historicamente. O ensino da leitura e da escrita deve pautar-se também no respeito às variedades linguísticas, certos de que a escola não pode, em hipótese alguma, estigmatizar o adolescente, o jovem, o adulto ou idoso em função dos traços que marcam sua fala ou escrita, sendo as marcas culturais orais valorizadas. Deve, entretanto, promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos, argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública. Sendo assim, é preciso garantir um espaço tempo para que o estudante possa participar de diversas situações comunicativas, elegendo a palavra mais adequada ao evento de oralidade numa perspectiva de progressividade.
		48 Identificar e analisar a flexão das palavras, refletindo sobre sua aplicabilidade.		x	
		49 Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.	x		
		50 Intervir e adequar os elementos estruturais, o léxico, a segmentação, a correção gramatical, a estética/silhueta (diagramação) e a apresentação, tendo em vista o destinatário.		x	
		51 Reconhecer sentidos e valores de aspecto de variação linguística de cunho geográfico, histórico, condição social e uso técnico-profissional.		x	
		52 Reconhecer e utilizar a direção e o alinhamento convencionais da escrita.	x	x	
		53 Apropriar-se de instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e a reflexão linguística.		x	
		54 Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	x		
		55 Desenvolver as capacidades de refletir, analisar, pensar sobre os fatos linguísticos e os fenômenos da linguagem.		x	
		56 Traçar letras cursivas maiúsculas e minúsculas, de modo convencional.	x		
		57 Compreender que as palavras variam quanto ao número, ordem das letras e sílabas.	x		
		58 Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	x		
		59 Conhecer os sinais de acentuação e as marcas sonoras que representam.	x		
		60 Analisar e utilizar adequadamente acentuação, pontuação, maiúsculas e minúsculas, concordância nominal e verbal, classes de palavras.	x		
61 Compreender e fazer uso da ordem alfabética em diferentes situações	x				
62 Ampliar, progressivamente, a escrita ortográfica utilizando os recursos convencionais da língua.		x			

1.4 Língua Inglesa

Perspectivas teórico-metodológicas

Este texto apresenta reflexões produzidas no processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Toma como ponto de partida os referenciais curriculares vigentes na Rede de Ensino (PMV, 2004; 2012), em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com estudos desenvolvidos sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna.

As rápidas transformações sociais, políticas e culturais ocorridas no País e no mundo — em especial as políticas de globalização — e a diminuição das distâncias provocadas pelo desenvolvimento dos meios de comunicação, entre outras, levantaram muitos questionamentos evidenciando a necessidade de adequações curriculares a um mundo que chamamos de globalizado. A escola, de uma forma geral, e especificamente o currículo, precisa abarcar essas questões.

Conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCEF, PMV, 2004):

A importância das Línguas Estrangeiras Modernas na vida social e o interesse por elas elevaram-se no momento em que a educação deixou de ser monopólio das classes dominantes. A questão, então, residiu não somente no fato de ensinar ou não uma língua estrangeira na escola, mas principalmente, no como ensiná-la. A língua passa a ser vista como processo e não como produto final. Essa dimensão está ligada às estratégias de aprendizagem do sujeito — aprender a aprender — e é reconhecida como recurso de significado que está ligado ao conhecimento esquemático que torna possível a interação no processo discursivo: tanto na fala quanto na escrita (PMV, 2004, p. 183).

Após dez anos de elaboração dessas Diretrizes Curriculares, ainda se faz relevante destacar as questões culturais, pois, como sujeitos de um mundo centrado na cultura, os estudantes, ao chegarem à escola, já foram expostos a diferentes experiências, trazendo conhecimentos ligados ao mundo em seus diferentes contextos. Como

docentes, atuando como mediadores no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, precisamos considerar a necessidade de ampliar as experiências culturais e sociais dos estudantes. O trabalho com a língua estrangeira tem relevante contribuição nesse contexto, pois

Ao promover o encontro com a diversidade linguística e cultural, o componente Língua Estrangeira Moderna cria oportunidades para que os/as estudantes conheçam, desnaturalizem e compreendam suas próprias culturas e se tornem cidadãos flexíveis e abertos a visões de mundo diversas, apropriando-se, assim, de um repertório importante para agir como mediadores interculturais, buscando a construção do diálogo e compreensão e resolução de conflitos da vida cotidiana. Também é no encontro com a diversidade que ele/as aprendem a lidar com o novo, o diferente e o inusitado; uma capacidade valorizada no mundo contemporâneo, nas relações de convivência pessoal e de trabalho colaborativo (BRASIL, 2016, p. 121).

Para tal, é necessário trabalhar de maneira significativa e contextualizada de modo a possibilitar que a ação pedagógica seja reveladora das histórias, ideias, opiniões e saberes das crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos aprendizes da língua; o que implica, reafirmando os pressupostos delineados nestas Diretrizes Curriculares, um processo de transformação das práticas de ensino com as linguagens, traduzindo os usos que fazemos das mesmas em nossa vida cotidiana nas situações de aprendizagem problematizadoras/desafiadoras que potencializem os saberes dos estudantes. O currículo, nesse sentido, deve propiciar “[...] um espaço para críticas e contestações no que diz respeito às formas de exercício do poder que desconsidera e desrespeita as diferenças, transformando os que não fazem parte de um padrão em incapazes e deficitários” (PMV, 2004, p. 184).

O ensino da língua estrangeira inglesa — no caso da Rede Municipal de Ensino de Vitória — no contexto acima citado, está relacionado com o desenvolvimento social e cultural dos estudantes, sendo imprescindível assegurar que

estejam expostos à língua que estão aprendendo por meio dos variados textos que circulam na sociedade, identificando suas finalidades, modos de realização e contextos de circulação.

Outra característica do ensino contemporâneo de Língua Inglesa é o reconhecimento desse idioma como uma língua falada por mais de um bilhão e meio de pessoas. Existem mais pessoas não nativas que falam inglês do que pessoas nativas. Portanto, torna-se fundamental levar em consideração a função primordial da linguagem como prática social por meio da comunicação entre os cidadãos com variedades lexicais, de sotaque e de pronúncia. O ambiente escolar deve propiciar experiências interativas, descontraídas e afetivas de experimentação com o Inglês para que os estudantes possam construir e ampliar suas relações sociais, percebendo sua importância como seres humanos envolvidos e responsáveis pelo próprio crescimento, sendo concebidos, portanto, como participantes ativos no processo de apropriação e produção dos conhecimentos.

Nesse sentido, de acordo com as questões apresentadas nas Diretrizes Curriculares (DCEF, PMV, 2004), compreendemos que, do mesmo modo que ocorrem mudanças na trajetória legal e histórica do processo educacional e que essas mudanças precisam ser analisadas, também é necessário revisitar as concepções de linguagem que subsidiam as práticas pedagógicas e que, certamente, influenciam as propostas de ensino das línguas estrangeiras.

Uma breve abordagem histórica em relação ao ensino da língua e linguagem mostra em Platão e Aristóteles uma concepção mais normativa, centrada no ensino da gramática. A partir do século XX, com o desenvolvimento da linguística como ciência, originada dos estudos de Saussure, houve a introdução da linguística descritiva cujas bases fundamentam-se na forma e na abstração. A língua passa a ser concebida como entidade abstrata constituída de um conjunto de signos; uma instituição social, exterior ao indivíduo (PMV, 2004). Para esse autor, língua e fala são dicotomizadas, sendo possível proceder às análises sistemáticas apenas da estrutura escrita. Esses estudos foram ampliados, influenciando diversas áreas da ciência, como o campo dos

estudos da psicologia realizados por Bloomfield, pautados nos princípios da imitação e do condicionamento que levaram o ensino da língua estrangeira a uma abordagem centrada no método audiolingual (em especial entre os anos 1960-80).

A partir de Chomsky, uma nova visão de linguagem é defendida. São consideradas as capacidades inatas de criação que os falantes possuem e que possibilitam a interiorização das estruturas gramaticais da língua. Com os estudos decorrentes da concepção psicogenética de Piaget, entra em cena a ideia de que os “erros” fazem parte do processo de aquisição linguística e que os aprendizes são capazes de elaborar hipóteses a partir das experiências com a linguagem. Essa corrente provocou mudanças no ensino da língua estrangeira, representada pela Abordagem Comunicativa, iniciada nos anos 1980 e que predomina até o momento atual.

Recentemente, estudos no campo da filosofia da Linguagem produzidos pelo Círculo de Bakhtin (Rússia, 1920-1929) têm ganhado força na produção acadêmica, contribuindo para a alteração dos modos de conceber a linguagem e ajudando a pensar os processos de ensino aprendizagem da língua, uma vez que evidenciam as dimensões sociais, contextuais e discursivas, como uma produção histórica e cultural. Para o teórico russo,

[...] a língua é um produto social e histórico, uma forma de interação concretizada nas enunciações, considerando-se a linguagem como ação, não apenas como meio de comunicação, destacando-se o lugar da linguagem na construção da subjetividade (PMV, 2004, p. 194).

Outra passagem do documento confirma essa concepção de linguagem:

Para ele [Bakhtin] o sentido da palavra é determinado pelo contexto social de uso, não admitindo a existência de um sentido único, pois o discurso permite sentidos diversos, a partir do contexto social e cultural em que ele ocorre. Assim, a significação varia de contexto para contexto. O texto é visto como a concretização do discurso e objeto de significação de uma cultura cujo sentido depende da inserção do sujeito em um determinado contexto histórico-social (Ibid.).

Assim, em consonância com o referencial teórico que subsidia o processo de atualização desta Diretriz Curricular, compreendemos que as contribuições dos estudos bakhtinianos no campo da linguagem são as mais apropriadas para revisitarmos os conceitos e práticas que orientam o trabalho com a Língua Inglesa na escola, assim como exposto nas diretrizes de 2004. Em diálogo com a psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, defendemos que os significados são mediadores simbólicos entre o sujeito e o objeto de conhecimento, reconhecendo, assim, o caráter social da linguagem.

O nosso intuito é considerar a língua estrangeira não como um obstáculo ou impossibilidade, mas como uma oportunidade na qual alunos e alunas, frequentadores/as da escola pública, têm de sair do isolamento linguístico por meio da aquisição de outras formas de expressão e de comunicação com/ no mundo. Numa sociedade globalizada e midiática como esta em que hoje vivemos a LE pode ser mais um elemento a contribuir com a inserção social do indivíduo, de modo a favorecer que ele tenha uma atuação crítica na leitura das várias realidades que o cercam (PMV, 2004, p. 196).

Como docentes de uma língua estrangeira, o nosso papel é o de proporcionar aos estudantes condições de rearticular, criticar e politizar diferentes conhecimentos linguísticos e culturas, ressignificando, assim, a sua própria cultura. Essa formação crítica, dialógica e participativa só pode ser realizada quando apostamos nas potencialidades discursivas dos sujeitos que, mesmo antes de dominarem os códigos linguísticos, são capazes de dialogar com os diferentes textos que circulam na sociedade, produzindo sentidos e interagindo por meio de suas experiências e das mediações pedagógicas qualificadas, intencionais e sistemáticas, que visam à aprendizagem dos aspectos discursivos e formais da língua, ao tomarmos o texto como unidade de ensino.

Portanto, a abordagem da Língua Inglesa deve ser multicontextualizada (SACRISTÁN, 2000) a partir de temas transversais, da interdisciplinaridade, da dialogicidade e das experiências pessoais e culturais dos sujeitos. Atualmente, reconhece-se a importância dos temas transversais relacionados aos Direitos Humanos como, por exemplo, questões de gênero e étnico-raciais, assim como outros temas que nos instigam e nos levam a refletir sobre visões hegemônicas, criando

outras novas, atribuindo significados, produzindo sentidos “[...] às experiências curriculares que se realizam na escola e classes – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade” (OLIVEIRA, 2009, p. 239).

Outro aspecto a considerar é que tanto no ensino da língua estrangeira como no da materna é imprescindível considerar que os processos de aprendizagem ocorrem de modo diferenciado, implicando planejar intervenções pedagógicas levando em conta os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes, pois defendemos que em toda abordagem de ensinar é imprescindível partir das experiências, interesses e necessidades dos estudantes.

Essa premissa básica coloca a professora como mediadora e orientadora do processo de educação, propiciando situações de aprendizagem em que os estudantes tenham oportunidades de uso real da língua. Assim, torna-se importante lembrar que todas as atividades curriculares devem ser muito bem planejadas, com objetivos definidos e a avaliação deve se basear naquilo que foi proposto em sala de aula. Brown (1994, p. 74) enfatiza que “nunca houve e provavelmente nunca existirá um método para todos”, pois, “[...] a complexidade dos educandos em um ensino aprendizagem de uma língua em contextos múltiplos no mundo demanda uma mistura eclética de tarefas customizadas para um grupo particular de educandos, num local específico [...]” (tradução nossa).

Assim, como pensar um currículo de Língua Inglesa que se comprometa com a emancipação humana? Primeiramente, deve-se considerar a diversidade de contextos dos estudantes que frequentam as escolas da Rede Municipal de Vitória e o desafio de ensinar a Língua Inglesa para grupos heterogêneos. A realidade nos apresenta, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, a possibilidade de haver estudantes que apresentem no mínimo três níveis diferentes de proficiência na Língua Inglesa ou um grupo com idades bem diferenciadas e, em outros casos, é possível encontrar turmas em que há as duas situações descritas. Aliado a essas questões dos níveis de proficiência e faixa etárias, há o fato de que muitos estudantes apresentam sentimentos de fracasso e julgam, apressadamente, a Língua Inglesa como difícil.

Percebemos que a resistência à língua estrangeira é proveniente da reprodução da cultura imposta como legítima pelas classes dominantes, das relações de poder e da possível instilação da cultura americana ou hegemônica. As escolas, ao mesmo tempo, “[...] desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades” (APPLE, 2008, p. 104). Entendendo o currículo como processual e complexo (SACRISTÁN, 2000), as experiências pessoais e culturais dos estudantes são postas como condições essenciais para sua construção. “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

A educação como prática libertadora é uma educação comunicadora (OLIVEIRA, 2006, p. 27). É através da escuta que o outro se faz de extrema importância para uma relação dialógica, educando-educando, educador-educando. Sem uma escuta atenta não há reconhecimento da alteridade. Na alteridade, no encontro com o outro, é que nos transformamos no sentido do nosso interminável autoconhecimento. É a abertura existencial proposta por Heidegger (2008), na qual não apenas estamos vivendo o cotidiano, mas também nosso ser autêntico. O ser autêntico é o ser que cria, que pensa, deixando um pouco de lado a reprodução, que domina nossas vidas atuais. É preciso problematizar para abrir espaços a novas maneiras de pensar e ser no mundo.

Para Bakhtin (2006, p. 125), diálogo é todo o tipo de comunicação verbal, incluindo a língua escrita, não apenas “a comunicação em voz alta”. Para o autor, “a unidade real da língua que é realizada na fala (Sprache als Rede) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN, 2006, p. 149). Na dialogicidade outras motivações de vida são reveladas e nossa própria identidade é posta em jogo, talvez não para o encontro de algo separado de nós, mas desconhecido por nossa consciência.

Considerando a língua como “[...] processo de evolução ininterrupto que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN,

2006, p. 130) e não como um sistema fechado de normas, apostamos em uma metodologia de ensino da Língua Inglesa na qual o texto seja a unidade de sentido no ensino da gramática contextualizada, pois é no texto que a língua se realiza em suas variadas formas de expressão (visuais, imagéticas), encontradas em rótulos de embalagens, receitas, cardápios, Internet, jornais, revistas, boletins informativos etc. É em torno dos textos utilizados na comunicação cotidiana que podem ser organizadas situações de aprendizagem com atividades interativas que oportunizem aos estudantes ouvir, entender, falar, ler e escrever.

Essa abordagem de trabalho com a língua deve ser articulada em todas as etapas e modalidades do Ensino Fundamental. Conforme previsto na legislação vigente, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira é para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Porém, além de assegurar o previsto em lei, a Rede de Ensino de Vitória oferta a Língua Inglesa para estudantes dos anos iniciais. Esse diferencial na configuração curricular dessa rede de ensino potencializa o ensino do Inglês, trazendo também desdobramentos para nossas práticas pedagógicas, pois evidencia a necessidade de considerarmos as singularidades desses sujeitos e de seus processos de aprendizagem, assim como suas experiências com as linguagens.

Como exposto no Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (PMV, 2012, p. 43), “[...] dentre as múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano das práticas sociais e culturais infantis, inserem-se dizeres da língua estrangeira, que por sua vez integram as diversas leituras e produções de textos realizadas pelas crianças.” A Língua Inglesa, desse modo, está presente no universo discursivo das crianças e sua apropriação deve ocorrer em interlocução com essas experiências, através de situações de aprendizagem motivadoras para que as crianças compreendam a importância do aprendizado da língua estrangeira. “A criança tem uma necessidade muito grande de concretizar o que está aprendendo, assim, quando o inglês não tem motivos comunicativos, a criança não consegue entender sua importância no futuro” (LIMA, 2008, p. 299).

Com esse entendimento, é imprescindível pensar estratégias de ensino que ajudem as crianças a concretizarem o conhecimento sobre a língua, tais como: os jogos, as músicas e as brincadeiras, fundamentais nessa fase do desenvolvimento humano. Como as crianças são expostas ao aprendizado de uma língua com que têm menos contato, as experiências pedagógicas devem potencializar a interação oral em sala de aula, visando não apenas à ampliação do vocabulário, mas ao envolvimento das crianças em situações de comunicação que possibilitem o conhecimento da língua inglesa de acordo com as finalidades do contexto discursivo, favorecendo a produção criativa.

Além disso, é preciso saber quais conhecimentos são necessários para o aprendizado da Língua Inglesa e quais objetivos devem ser iniciados no desenvolvimento da prática pedagógica com os estudantes dos anos iniciais, tendo em vista o seu aprofundamento e consolidação nos anos finais, a fim de assegurarmos a continuidade e a progressão dos conteúdos trabalhados, conforme tabela de Objetivos de Aprendizagem da Língua Inglesa.

Para finalizar, cabe retomar que o conjunto de reflexões aqui apresentadas destacam a centralidade do texto em Língua Inglesa, em todas as etapas e modalidades do Ensino Fundamental, articulando-se o desenvolvimento da leitura, da escuta, da oralidade e da escrita, numa abordagem discursiva, na qual os diversos textos que utilizamos em nossa vida cotidiana são concebidos como manifestações culturais. Partindo da concepção de linguagem que nos orienta, reafirmamos que “[...] ao interagirem por meio de textos, em linguagens variadas, os sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos, significam a si próprios e ao mundo que os rodeia, construindo subjetividades e relações com o outro (BRASIL, 2016, p. 120)”.



Figura 47 - Halloween 2016 - EMEF JAM

Objetivos gerais

O ensino de língua estrangeira moderna (Língua Inglesa) objetiva levar o estudante a:

- ✓ Reconhecer a importância da aprendizagem da língua estrangeira para a formação humana e para a inserção nos contextos local e global;
- ✓ Perceber as possibilidades de crescimento pessoal e social que a apropriação de outro idioma proporciona, em especial, a língua inglesa que é multicultural;
- ✓ Compreender e valorizar o plurilinguismo, a diversidade sociocultural e a variação linguística (BRASIL, 2016, p. 130);
- ✓ Refletir e valorizar a cultura e identidade nacional ao se deparar com a cultura de diferentes povos que usam a língua inglesa;
- ✓ Aprender a usar a língua inglesa em diferentes atividades relevantes à sua realidade em situações dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Desenvolver as habilidades de construção de significados na interação com textos de diferentes gêneros textuais, na compreensão auditiva, na fala, na leitura e na escrita em atividades e tarefas multidisciplinares, sociointerativas presenciais e online;
- ✓ Apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira (BRASIL, 2016, p. 130);
- ✓ Ampliar o conhecimento gramatical, lexical, fonético, fonológico, semântico e pragmático que lhe proporcionará a competência comunicativa que o aluno já vem construindo em sua língua materna;
- ✓ Desenvolver o prazer de continuar a estudar a língua inglesa e outras línguas, visando à autonomia e ao aprender a aprender para a vida.



Figura 48 - Cartões postais - imagens de Vitória - EMEF EMSG

Eixos organizadores do ensino

Considerando a formação do sujeito crítico, criativo e que interage com a língua num constante processo de produção de sentidos, independentemente da idade ou do nível de escolarização, compreendemos que no desenvolvimento curricular da língua estrangeira (Língua Inglesa) é imprescindível romper com as práticas centradas no vocabulário ou nas explicações gramaticais, com repetição de palavras e frases descontextualizadas. Desse modo, os eixos organizadores do trabalho pedagógico exercem uma função integradora das dimensões metodológicas de ensino da língua, tendo em vista a articulação dos conhecimentos e objetivos propostos sobre os Contextos de uso da língua e compreensão oral, a Leitura, a Produção de textos e os Conhecimentos linguísticos, numa abordagem que potencialize as experiências discursivas dos sujeitos a partir do trabalho com o texto.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) defende que o ensino da língua estrangeira deve ocorrer no contexto das práticas sociais, focalizando a participação dos estudantes em situações de aprendizagem com textos utilizados na vida cotidiana, no mundo do trabalho, nas atividades das esferas artístico-

literárias, político-cidadãs, investigativas, assim como as mediadas pelas tecnologias digitais. No desenvolvimento dessas situações de aprendizagem devem ser selecionados textos, de variados gêneros do discurso⁷, de acordo com as temáticas em desenvolvimento e as necessidades de aprendizagem dos estudantes, constituindo-se a base para as atividades de escuta e compreensão oral, de leitura, de produção oral e escrita.

a) O Eixo Contextos de uso da língua e compreensão oral

Esse eixo tem como foco conhecimentos relacionados com os usos da Língua Inglesa em seus diferentes contextos e com os processos de escuta e compreensão oral, que se assemelham, em alguns aspectos, à compreensão escrita, referentes ao contexto de produção e à organização textual, bem como às experiências e conhecimentos de mundo dos aprendizes da língua.

Na compreensão oral, é necessário considerar a dinâmica da interação social, que envolve os turnos de fala e as intenções comunicativas dos falantes. Os ouvintes criam expectativas sobre o que os seus interlocutores vão dizer, projetam seus conhecimentos nas contribuições dos falantes, na negociação e construção de significados. Os falantes, por sua vez, esperam atingir suas intenções comunicativas, apoiando-se nas expectativas dos ouvintes (BRASIL, 1998).

Isso não quer dizer, no entanto, que toda comunicação oral seja sempre recíproca, pois há casos, como em uma conferência ou em uma aula expositiva, em que não há uma interação recíproca nem uma troca de turnos. O que existe é a preocupação do falante com aquilo que vai ser dito, com a organização do texto, com os vários níveis de organização linguística e com as expectativas dos ouvintes para facilitar a compreensão da informação. Assim, embora os participantes estejam engajados com o que está ocorrendo, não há uma participação ativa no processo interacional, uma vez que não podem intervir diretamente na situação comunicativa. Já na comunicação recíproca, que oferece a possibilidade do outro se manifestar, há, além do engajamento, a participação dos interlocutores (falantes e ouvintes) no ato comunicativo (BRASIL/MEC, 1998, p. 94-95).

⁷ Entendendo que os gêneros do discurso são "tipos relativamente estáveis de enunciados", constituídos sócio-historicamente, nas diferentes e variadas esferas de comunicação verbal (BAKHITIN, 2006).

Essas características próprias da compreensão escrita também ocorrem na compreensão oral, contudo, nas interações orais, o ouvinte pode dialogar com o seu interlocutor, esclarecendo dúvidas, trazendo posicionamentos e questões que potencializam a compreensão. Em algumas circunstâncias, como a compreensão de textos orais do rádio e da televisão, a possibilidade de diálogo com o interlocutor depende de outras articulações, como os usos das tecnologias digitais. Assim, “[...] o processo de construção do significado é, portanto, determinado pelo modo como os interlocutores agem pelo discurso realizado num determinado momento (a história) e espaço (contextos culturais e institucionais)” (BRASIL, 1998, p. 95).

b) O Eixo Leitura

Reafirmando a concepção discursiva de linguagem na qual os sujeitos são vistos como “construtores sociais”, compreendemos que “[...] o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003, p. 17). Nessa perspectiva, a compreensão de um texto abarca uma gama de sentidos construídos na interação autor-texto-leitor. Esses sentidos se realizam a partir do conjunto de saberes do sujeito leitor, dos elementos linguísticos e de outros elementos do próprio texto, como as ilustrações, os gráficos, as tabelas e a forma de organização textual.

De acordo com as orientações expressas na Base Nacional Comum Curricular, componente curricular Língua Inglesa, “[...] a complexidade de um texto decorre da relação entre o que sua leitura requer de conhecimentos prévios, das características do texto e das atividades planejadas” (BNCC, BRASIL, 2016, p. 129). Desse modo, “[...] quanto mais exigente for a atividade, maior será a necessidade de lançar mão de conhecimentos de mundo, de conhecimentos relativos às condições de produção do discurso, ao tema, aos modos de organizar e construir os discursos em diferentes áreas, e de conhecimentos linguístico-discursivos” (BNCC, BRASIL, 2016, p. 129-130).

Assim, no que se refere ao ensino da leitura como processo de produção de sentidos, em Língua

Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-estudante, cabe privilegiar o conhecimento de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna para, pouco a pouco, introduzir o conhecimento sistêmico da língua inglesa.

Outro aspecto importante relacionado com o ensino da leitura são as suas finalidades. No dia a dia a leitura é sempre motivada por alguma razão, algum propósito, conforme exemplos de Paiva (2010, p. 130):

Lemos jornais para nos informar sobre o mundo em nossa volta; rótulos de produtos para identificar seus componentes e prazos de validade; lemos manuais para poder operar equipamentos; lemos cartas e e-mails para interagir com as pessoas; lemos formulários para inserir as informações solicitadas; romances e contos para nos distrair e nos dar prazer estético; etc.

Esses exemplos remetem a pensar como as atividades de leitura têm sido desenvolvidas em sala de aula, considerando as suas funções sociais e as possibilidades de interação com o outro e com os conhecimentos e favorecendo experiências de fruição, de pesquisa e de produção. Assim, cabe destacar que a leitura de um texto não pode ser vista como um pretexto para avaliar as aprendizagens de conhecimentos gramaticais ou para checar e treinar pronúncia em atividades de leitura em voz alta que, nesse contexto, não contribuem para potencializar o diálogo e as aprendizagens dos estudantes.

Nas situações de ensino aprendizagem, a leitura precisa constituir-se processo de construção de significados que envolve a apropriação de informações em articulação com os conhecimentos cotidianos, da vida, que o leitor aciona para a compreensão do texto. Assim, “[...] o conhecimento de mundo tem um papel primordial, pois, ao ler, o estudante cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 90).

A interação com os textos, portanto, deve ser sempre mediada pela professora que, ao planejar as atividades de leitura, deve primar pelo desenvolvimento de estratégias que ajudem os estudantes a produzir sentidos. Estudos sobre o ensino da leitura em Língua Inglesa apontam duas estratégias mais utilizadas para o desenvolvimento das capacidades de leitura: *scanning* e *skimming*, a depender do propósito da leitura.

De acordo com Paiva (2010, p. 133), “[...] *scanning* é uma estratégia de leitura que significa dar uma lida rápida, folhear um livro, catálogo, manual, etc., para achar algo específico como uma data, um nome, um número telefônico, um conceito, uma definição”. Ou seja, o leitor sabe o que está procurando e essas informações estão na superfície textual. Sobre a estratégia *skimming*, a autora explica que consiste em uma leitura com vistas à compreensão das ideias e principais conceitos, sendo necessário recorrer ao título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, fonte do texto, início e final de parágrafos, sumários, itálicos, uma vez que “[...] envolve a exploração, pelo estudante, dos aspectos afetivos, da interação entre o escritor e o leitor” (DAVIES, apud PAIVA, 2010, p. 134). Ao desenvolver a estratégia *skimming* “[...] o leitor está em busca do sentido geral do texto, muitas vezes para decidir se vai ler todo o texto de forma mais detalhada” (PAIVA, 2010, p. 134).

Como o processo de produção de sentidos na leitura também abarca as experiências discursivas dos leitores, é necessário, ainda, que essas estratégias sejam ampliadas por meio de questões provocadoras e que potencializem as interações em sala de aula. Assim, para além das questões que ajudam no desenvolvimento da *skimming*, como, de onde o texto foi retirado?, sobre o que é o texto?, quais os seus propósitos?, quem escreveu o texto?, a quem é endereçado?, como é organizado?, etc., precisam ser propostas outras questões para que os estudantes possam dialogar com o texto, selecionando informações importantes, fazendo antecipações e verificações, inferindo sentidos a partir do conhecimento contextual e de suas próprias experiências, emitindo opiniões, julgamentos, constituindo-se, assim, sujeito leitor e produtor de sentidos.

Outro aspecto a considerar na compreensão de textos escritos em Língua Inglesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998), é o conhecimento da morfologia da Língua Estrangeira que, ao indicar o papel gramatical do item, colabora para a compreensão. Por exemplo, a marca de advérbio – *mente*, em espanhol e português; - *ment*, em francês; e – *ly*, em inglês, indica para o leitor o modo como a ação verbal está se desenvolvendo. Parte desse tipo de

conhecimento também engloba os elos coesivos que o leitor tem de reconhecer no estabelecimento da referência pronominal, lexical etc, como também os conectores das partes do discurso. Por exemplo, ao identificar que os conectores “*mais*”, em francês; “*but*”, em inglês e “*mas*”, em espanhol, indicam uma relação semântica de contradição entre duas partes do discurso, o leitor tem sua compreensão facilitada por entender a relação semântica, ainda que tenha dificuldades com outros elementos sistêmicos. Ao ensinar os tipos de conhecimento mencionados, o docente deve se balizar pelos conhecimentos que o estudante tem de sua língua materna e do mundo. Numa atividade de leitura, a professora deve fazer com que o aprendiz da língua estrangeira tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos.

c) O Eixo Produção de textos orais e escritos

Neste eixo são propostos objetivos de aprendizagem que visam às práticas de produção oral e escrita nas quais ganham destaque o processo de produção e não apenas o produto, compreendendo que “[...] o discurso só se concretiza na interação, levando-se em conta as condições socioculturais dos participantes e seus propósitos na situação de comunicação” (BRASIL, 2016, p. 125).

Em consonância com as orientações teóricas de linguagem aqui defendidas, compreendemos que a visão de língua como estrutura e a aprendizagem por repetição não contribuem para a compreensão do funcionamento da língua em seus usos sociais. Para aprender a falar é necessário bem mais do que o conhecimento dos aspectos formais (fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 101), ao desenvolvermos experiências de produção oral em Língua Estrangeira é necessário considerar os objetivos da atividade discursiva e as possibilidades de concretizá-los de uma forma significativa para que os estudantes “[...] percebam o papel que a produção oral em língua estrangeira tem no exercício das interações sociais “. Essas interações podem ser:

- mais centradas no que se diz - por contar com apoio no escrito - já que não se prevê a intervenção direta do ouvinte na interação (por exemplo, uma apresentação em sala de aula);

- mais centradas no ouvinte, já que implicam a presença de ambos os interlocutores na situação de interação próxima ou distante no espaço (por exemplo, uma conversa face a face ou por telefone) (Ibid.).

Em todas essas situações, observa-se a existência do interlocutor, sendo que este pode atuar sobre quem fala de diferentes modos. Também é preciso considerar outras condições que incidem sobre o dizer, como os espaços sociais de usos da língua, uma vez que, “[...] o contexto externo à sala de aula oferece estímulo, estabelece influências, desperta motivações, [...] cabendo ao professor buscar relevância desse mundo externo em relação às circunstâncias de sala de aula que se apresentam” (BRASIL, 1998, p. 101).

Cabe destacar o papel da pronúncia e com quem os aprendizes da língua terão oportunidade de falar. A esse respeito, é importante salientar, de acordo com o documento curricular, que é necessário considerar os contextos de ensino aprendizagem, em suas diversidades social, política e geográfica e alguns conhecimentos sobre fonética/fonologia, como a interferência, ou seja, o uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões, a saber:

- fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna (e vice-versa);

- fonemas que apresentam diferente distribuição na língua estrangeira e na língua materna;

- fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas;

- a relação entre ortografia e pronúncia, que não é a mesma nas diferentes línguas (BRASIL, 1998, p. 102).

O estudante de Língua Estrangeira deve ser incentivado a perceber que a situação de interação oral, em especial a face a face, não é um contínuo homogêneo e linear e que aprender a expressar-se oralmente em língua estrangeira implica utilizar processos metacognitivos, como:

- reconhecer traços supra-segmentais (entonação e variações da tonicidade que implicam significado);

- identificar níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos;

- perceber marcadores de coesão e facilitadores da coerência típicos da linguagem oral (por exemplo, o uso de determinadas palavras, em geral curtas, que funcionam como apoio para o processo de organização do pensamento a ser expresso oralmente);

- observar procedimentos de iniciar, manter e finalizar a fala, bem como as formas de tomada de turno aceitas em contextos interacionais específicos (BRASIL, 1998, p. 103).

A relação entre os contextos de uso e o que se espera que o estudante produza oralmente na Língua Estrangeira remete a duas questões: uma diz respeito à clareza do objetivo da produção solicitada e a outra à contextualização da tarefa que deverá buscar contextos situacionais em sala de aula semelhantes a contextos fora da sala de aula. Ambas estão intimamente conectadas à definição de metas realistas para produção oral, suas condições de exequibilidade, necessidades, objetivos e características pessoais dos aprendizes.

A produção de textos escritos também pode ser um desafio para os aprendizes da língua inglesa, sendo necessário considerar os diversos aspectos que envolvem o processo de produção, tanto no que tange aos conhecimentos e experiências discursivas dos estudantes como às condições de produção dos textos que se constituem elementos motivadores para a atividade de escrita. Sobre a atividade de produção de textos escritos e suas relações com a produção oral, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 98), recomendações que já apontavam para a necessidade de observar:

- que é uma interação que se estabelece em ausência do interlocutor, diferenciando-se da interação oral, na qual os parceiros encontram-se em presença na simultaneidade da fala;

- [...] para suprir essa ausência [...] quem escreve se vê obrigado a expor informações/ideias de maneira mais clara, planejada e detalhada que na situação de interação face a face, caracterizando tal processo como aquele que precisa evitar a ambiguidade e perseguir a clareza;

- [...] o conhecimento exigido do código linguístico é de natureza diversa na situação de interação escrita - se comparada com a oral;

- [...] os possíveis contextos socioculturais, relevantes na constituição dos diferentes sentidos, na escrita precisam ser recuperados por quem escreve, enquanto que, no oral, ambos os participantes podem estabelecer as referências necessárias.

Nesse sentido, a atividade de produção de textos escritos deve ser antecedida de um planejamento, tendo em vista os interlocutores e os objetivos do texto. Nesse planejamento será necessário escolher a forma de dizer, ou seja, o gênero discursivo que melhor atende à situação de comunicação e as estratégias para concretizar o dizer, levando em conta o conhecimento de mundo e as diferentes formas de organização do texto por meio da escrita.

Durante o processo de escrita do texto, os estudantes também podem realizar pesquisas e recorrer ao uso de materiais para consulta, tais como: dicionários, glossários construídos em sala de aula, guias de apoio com aspectos gramaticais e composicionais e contextuais dos gêneros discursivos, entre outros, tanto físicos como virtuais. Nesse sentido, a sala de aula e os outros espaços de aprendizagem devem ser ambientados com recursos e materiais produzidos junto aos estudantes, que potencializem o processo de ensino aprendizagem da língua, servindo como referência nos momentos de criação.

Além da etapa de planejamento e escrita do texto, o processo de produção também requer a etapa da revisão textual. Nessa etapa é necessário que os estudantes avaliem se os objetivos da produção foram atingidos. Para tanto, a revisão textual precisa ser uma atividade mediada pela professora, a partir de problematizações que ajudem os estudantes a observarem os aspectos linguísticos, composicionais e discursivos do texto a partir do contexto de produção. Desse modo, a situação de produção e de circulação do texto deve ser bem planejada e sistematizada com os estudantes.

Contribuindo com a configuração de propostas de produção de textos que sejam motivadoras, Silva e Jorge (2010) recomendam que sejam articuladas

atividades nas quais os estudantes saibam as razões para escrever e quem são os leitores do texto, não devendo ficar restrito às professoras. Além disso, propõem que as atividades de produção sejam desenvolvidas em sala de aula com as mediações necessárias durante a escrita do texto e que podem ser realizadas de várias maneiras: individualmente, em duplas, coletivamente, com a ajuda da professora. Em qualquer situação é imprescindível que os estudantes tenham o que dizer e saibam para quem escrever (GERALDI, 2003), sendo necessário, portanto, que a atividade de produção esteja articulada aos temas em estudo e às necessidades comunicativas que emergem desse contexto discursivo.

d) O Eixo Conhecimentos linguísticos

As experiências de ensino da língua estrangeira têm demonstrado que ainda precisamos superar a prática centrada na visão tecnicista “[...] limitada a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas” (BRASIL/MEC, 2016, p. 123). Assumir essa perspectiva ainda se constitui desafio pelo fato de, historicamente, as perspectivas predominantes nos estudos gramaticais apresentarem a língua por meio de amostras de falas e escritas, buscando explicar seu sistema interno e seu funcionamento independentemente dos usos sociais (PAIVA; FIGUEIREDO, 2010).

Contudo, a língua é um sistema dinâmico que se transforma com o passar do tempo. Seus usos variam dependendo do contexto, da situação de comunicação e seu ensino precisa considerar esses aspectos. Assim, cabe questionar se a gramática que ensinamos, ainda fortemente ligada à visão tecnicista, tem contribuído para que nossos estudantes aprendam a língua de forma a poder usá-la para se expressar ou para compreender o outro em manifestações orais e escritas, pois “[...] alguns alunos são capazes de memorizar as regras gramaticais, aplicá-las corretamente quando resolvem exercícios em listas de frases isoladas, mas falham quando produzem textos [...]” (PAIVA; FIGUEIREDO, 2010, p. 173).

A autora defende a necessidade de um ensino significativo, que tenha relação com o universo dos estudantes e, nesse contexto, a professora

deve levar em consideração as experiências da turma, potencializando as capacidades discursivas dos estudantes, ao invés de apenas levá-los a reproduzir os aspectos formais da língua. Quando os estudantes dizem que querem aprender gramática, na realidade eles querem é aprender a falar e a escrever em inglês de acordo com as normas. Logo, o ensino isolado de gramática, sem conexão com a produção de sentido, é algo estéril que não ajuda os aprendizes a atingir seus objetivos (Ibid., p. 188).

Isso implica a organização de situações de ensino aprendizagem nas quais as explicações gramaticais e de vocabulário estejam relacionadas com o contexto dos usos sociais. A seguir podemos verificar algumas sugestões de atividades que podem ser mais significativas e atrativas para os estudantes:

Vejamos alguns exemplos:

1. Em vez de pedir aos alunos que passem uma lista de frases aleatórias para o passado, que tal pedir a eles para fazerem uma lista de tudo que fizeram no dia anterior ou no último fim de semana?
2. Para reforçar o uso da terceira pessoa do singular no presente, você pode escolher pessoas famosas como o presidente da república, um jogador de futebol, etc e pedir aos alunos para descreverem suas atividades diárias.
3. Ao trabalhar com “conditionals” você pode utilizar frases que façam os alunos falarem sobre si mesmos (PAIVA; FIGUEIREDO, 2010, p. 179).

Também destacamos os jogos como potentes para o trabalho com os aspectos gramaticais em sala de aula. A seleção do que é necessário explicar para os estudantes também dependerá de outras condições: as temáticas e os textos em foco, os conhecimentos prévios dos estudantes e os propósitos e interlocutores do trabalho pedagógico (BRASIL, 2016).

Não se trata, portanto, de compreender como categorizar recursos linguístico-discursivos, mas de como usá-los nas práticas sociais. Isso implica em atividades de uso-reflexão-uso, assegurando oportunidades continuadas e renovadas para por em prática a língua em contextos significativos, lançando mão do conjunto de recursos fonológicos, morfológicos, lexicais ou sintáticos relevantes para as situações de comunicação, e de uma atitude aberta para lidar com outros modos de fazer e dizer (Ibid., p. 125).

Assim, a apropriação do sistema linguístico discursivo precisa ser pensada numa perspectiva de complementariedade das interações nas práticas sociais de escutar, falar, ler e escrever. Assegurando oportunidades criativas e renovadas para pôr em prática a língua em contextos significativos, o ensino da gramática pode ser muito mais efetivo, contribuindo para que os estudantes se identifiquem como sujeitos, fazendo uso dos recursos expressivos numa abordagem discursiva e intercultural de linguagem.

Práticas Avaliativas

Reafirmamos a prática de avaliação formativa, que já fazia parte das nossas ações pedagógicas na proposta desde 1995 e permaneceu nas diretrizes de 2004. Segundo Gadotti (1984, p. 90), a “[...] avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”.

Propomos uma avaliação que seja processo e não fim, articulada com os objetivos e conteúdos definidos a partir das concepções e encaminhamentos metodológicos destas Diretrizes, sem a finalidade de mensurar, mas sim de acompanhar o ensino aprendizagem, de modo que as adequações necessárias sejam pensadas e permitidas ao longo do caminho; que não resida apenas no conhecimento sistêmico, mas também no conhecimento de mundo que o estudante traz consigo e de como esse saber, associado aos novos, contribui para a transformação de atitudes desses estudantes. Seja qual for o instrumento usado, ele deverá estar voltado para esse propósito, alterando a realidade da avaliação proclamada no cotidiano das escolas, de caráter classificatória e punitiva, restringindo-se a constatar a apropriação do conhecimento, mensurando os resultados e atribuindo uma “sentença”: esse está na média, aquele está abaixo da média; este está aprovado, aquele reprovado. Conforme analisa Luckesi (1995, p. 166),

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

A avaliação, como relação dialógica, concebe o conhecimento como apropriação do saber pelo estudante e docente; um processo de ação-reflexão-ação, que se passa na sala de aula por meio da interação entre esses sujeitos, carregado de significados e de compreensão. Assim, ambos poderão acompanhar o percurso desenvolvido até então e identificar dificuldades, planejar e propor outros encaminhamentos que busquem superá-las. Segundo Ramos (2001), é um desafio construir uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino aprendizagem que nos permita formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos. Com o propósito de encarar esse desafio buscamos, em língua estrangeira moderna, superar a concepção de avaliação como mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos a fim de que esta subsidie discussões acerca das dificuldades e avanços dos estudantes, a partir de suas produções.

Outro aspecto sobre avaliação no ensino de língua estrangeira moderna é o desenvolvimento das capacidades comunicativas (Reading, Speaking, Listening e Writing). De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998). O uso de uma língua estrangeira parece estar mais vinculado à leitura. Isso não quer dizer, contudo, que o desenvolvimento das aulas não possa incluir outras capacidades. Neste documento, está expresso que “Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira” (p. 21). O essencial é focar a avaliação em relação ao que é enfatizado nos objetivos que se constituem, nessa perspectiva, o ponto de partida e de chegada do processo ensino aprendizagem.

Diretrizes Curriculares de Vitória e a Base Nacional Comum Curricular

Este texto tem por objetivo uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória, especificamente do componente curricular de Língua Inglesa. Em relação ao componente Língua Inglesa, cabe destacar os seguintes aspectos observados na análise entre as Diretrizes Curriculares de Vitória e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

1. No que se refere aos **eixos organizadores** do ensino, as Diretrizes de Vitória contemplam quatro eixos: Contextos de uso da Língua e Compreensão Oral, Leitura, Produção de Textos e Conhecimentos Linguísticos. Na BNCC os eixos são: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos, e Dimensão Intercultural. Observamos que os objetivos/conhecimentos previstos nesses eixos se aproximam, embora alguns deles estejam localizados em eixos diferentes. Nas Diretrizes de Vitória são previstos objetivos de aprendizagem desde o 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que na Rede de Ensino há organizações curriculares que preveem o ensino da Língua Inglesa desde os anos iniciais. Os objetivos são apresentados de forma longitudinal (do 1º ao 9º ano), observando uma progressão no processo de aprendizagem com a ideia de Iniciar, Aprofundar e Consolidar os conhecimentos que estão subjacentes a cada objetivo.

2. Sobre o eixo **Oralidade**, cabe destacar que a BNCC aborda habilidades voltadas para as interações discursivas, a compreensão e a produção oral, enfatizando, em cada ano (6º ao 9º), as capacidades discursivas requisitadas nas interações discursivas com os diferentes gêneros textuais como relatos orais, entrevistas, depoimentos, narrativas, opiniões. Traz elementos para sistematizar as funções e usos da língua inglesa: *classroom language, convivência e colaboração em aula, negociação de sentidos, persuasão*. Nas Diretrizes de Vitória, as habilidades desse eixo são previstas, de modo geral, nos objetivos de aprendizagem dos eixos: contextos de uso da língua/compreensão oral, leitura e produção de textos.

3. No eixo **Leitura**, na BNCC também encontramos elementos que podem contribuir para os objetivos

previstos nas Diretrizes Curriculares de Vitória, uma vez que nessas diretrizes são situados objetivos voltados para o trabalho dos diferentes gêneros discursivos, seus modos de funcionamento e circulação. Nesse contexto, na BNCC são situados os gêneros textuais que podem ser utilizados em cada ano, com habilidades de leitura a serem desenvolvidas no trabalho com os gêneros, campos de atuação e aspectos tipológicos. Também são previstas habilidades voltadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura, assim como nas Diretrizes de Vitória; porém, com maior detalhamento a cada ano e com a visibilidade ao uso do dicionário, ambientes virtuais e aspectos linguísticos que favorecem a produção de sentidos na leitura.

4. Sobre o eixo **Escrita** da BNCC, que aborda as práticas de produção de textos em Língua Inglesa, são descritas habilidades em cada ano, situando o trabalho de escrita de textos de diferentes gêneros e as estratégias necessárias (planejamento, desenvolvimento e revisão). São apresentadas capacidades que os estudantes devem desenvolver na produção de textos da ordem do narrar, relacionar/listar, organizar ideias, descrever fatos e acontecimentos, planejar, descrever, argumentar, persuadir.

5. No eixo **Conhecimentos Linguísticos**, a BNCC traz unidades sobre estudo do léxico e da gramática com detalhamento dos objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano. Diferentemente, as Diretrizes abordam objetivos de aprendizagem mais amplos, cabendo à escola definir os conhecimentos específicos ano a ano, numa abordagem de progressão dos conteúdos. Nesse aspecto, a BNCC pode contribuir para o delineamento dos Planos de Ensino, sendo necessário ressaltar a importância dos aspectos linguísticos serem trabalhados de forma articulada ao trabalho com a leitura e com a produção de textos orais e escritos.

6. A **Dimensão Intercultural** é um eixo que potencializa/enriquece o currículo trazendo reflexões sobre aspectos relativos à interação entre culturas numa perspectiva do reconhecimento da diversidade, abordando as unidades temáticas: a língua inglesa no mundo e a comunicação intercultural. Pode contribuir de forma significativa na configuração de práticas contextualizadas, voltadas para o respeito às diferenças e reconhecimento da importância da Língua Inglesa no mundo e para os projetos pessoais dos estudantes.

Referências

- APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão Preliminar)
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**. Brasília, 1998.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall/Regents, 1994.
- GADOTTI, M. (1984). **Educação e poder**: introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez.
- GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2008.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Ana Paula. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos de Pedagogia**. Ano 2, v.2, n. 3, jan./jul, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/48/41>>. Acesso em: 25 de agosto de 2016.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Admardo Serafim. **Educação**: redes que capturam caminhos que se abrem. Vitória: Edufes, 1996.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares**. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-/1SF/Tendencias_praticas_curriculares.pdf> acesso em 16 de março de 2016.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Inglesa: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
CONTEXTOS DE USO DA LÍNGUA E COMPREENSÃO ORAL	Contextos de uso da língua inglesa; oralidade; ampliação de vocabulário	1. Relacionar a língua inglesa à cultura dos povos, respeitando e valorizando a diversidade cultural e sua relação com a língua e a identidade.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	Esses objetivos podem ser trabalhados por meio de atividades que levem os estudantes a conhecerem a cultura de outros países onde a língua inglesa é utilizada, seus aspectos geográficos (uso de mapas), personalidades, pessoas públicas, etc., primando sempre pela ludicidade na metodologia adotada. Fazer levantamento de palavras estrangeiras cujo uso está incorporado às situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes; de formas de tratamento, cumprimento, saudações, etc., em diferentes situações.	
		2. Identificar a língua inglesa em diferentes contextos de uso cotidiano (músicas, filmes, textos e suportes variados, conversação, tecnologia e turismo)	I	A	C	A/C	C							
		3. Reconhecer vocábulos da língua inglesa incorporados à Língua Portuguesa, de uso cotidiano dos estudantes.	I	A	C	A/C	C	A/C	A/C					
		4. Ampliar vocabulário em língua inglesa, identificando e referindo-se, por exemplo: ao material escolar; às partes do corpo; às partes da casa; às profissões; aos numerais; aos países e nacionalidades; aos animais; às frutas e vegetais; aos membros da família; aos instrumentos musicais; aos dias da semana, meses do ano e estações do ano; ao clima; aos programas de TV; às roupas; aos sentimentos; aos lugares; às direções; aos esportes; às horas, etc.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
		5. Compreender e participar de interações orais em língua estrangeira que envolvem, por exemplo: - atividades do dia-a-dia em aula, tais como saudações, cumprimentos, despedidas, rotinas, solicitação de esclarecimento, pedidos, etc.; - questões de identidade, grupos de pertencimento, relações entre grupos familiares e de amigos; - o lugar onde se vive, espaços de circulação; - dentre outros.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C		
LEITURA	Leitura como produção de sentidos; finalidades da leitura; gêneros textuais; estratégias de leitura.	6. Reconhecer gêneros discursivos de textos escritos em Língua Inglesa (retirados de fontes diversas, como livros, revistas, panfletos, cartões-postais, agendas, calendários, sites, etc.) pelas características gráficas, pelo suporte, pela organização textual, pela finalidade e pela situação de uso.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C		A ampliação do vocabulário em LI pode ocorrer no contexto das práticas interdisciplinares, considerando as temáticas em estudo, incluindo atividades lúdicas de acordo com as especificidades de cada turma. Considerando a perspectiva que orienta essa Diretriz Curricular, importante ressaltar o trabalho com diversos textos (convites, receitas, manuais, rótulos, poesias, folder, textos opinião, notícias, etc.) a serem selecionados dentro de um contexto discursivo, conforme especificidades da turma.	
		7. Identificar aspectos relacionados às condições de produção dos textos: por quem foi produzido, onde, para quem e para quê.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C			
		8. Fazer previsões sobre o assunto principal do texto, considerando o contexto apresentado pela professora.	I	A	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C			
		9. Identificar informações básicas em textos escritos em língua inglesa, como data, local, preço, nome do produto, quantidade, título, etc.			I	A	C	A/C	A/C					
		10. Localizar informações específicas, fazendo uma varredura do texto (scanning) de acordo com os objetivos do leitor e a finalidade do texto.						I	A	C	A/C			
		11. Utilizar estratégias de leitura para compreensão de textos escritos em língua inglesa: antecipação, verificação, inferência, avaliação, fazendo uso também de recursos visuais como flash card, vídeos, fotos, gravuras, entre outros.			I	A	A	A	A	C	A/C			
		12. Antecipar e/ou identificar a ideia geral de um texto a partir do gênero, do suporte e das características gráficas e de uma leitura rápida e superficial (skimming), do título, subtítulos, desenhos, fotos, legendas, gráficos, tabelas, diagramas, boxes, palavras chaves, parágrafos de abertura e de conclusão.						I	A	C	A/C			
		13. Reconhecer e apreender o sentido de itens lexicais relacionados à temática e ao gênero do texto.						I	A	C	A/C			
						I	A	C	A/C					
						I	A	C	A/C					

**Objetivos de Aprendizagem para o Componente Língua Inglesa:
Educação de Jovens e Adultos**

LINGUAGENS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			SEG.	SEG.	
CONTEXTO DE USO DA LÍNGUA E COMPREENSÃO ORAL	Contextos de uso da Língua Inglesa; Compreensão de vocabulário pela escuta.	1- Compreender a importância do estudo da Língua Inglesa no contexto das diversas culturas.	X	X	O trabalho pedagógico deve ser construído tendo-se em mente a ideia de Currículo em Movimento da Proposta de Implementação da modalidade EJA no município de Vitória (2007) e os temas geradores de cada unidade de ensino a serem pensados a partir das Unidades Conceituais: Ciência; Cultura, Trabalho e Engajamento Social; Democracia e Poder; Gênero e Etnia. O tema gerador irá permear todo o planejamento, sendo fator essencial para a escolha dos conteúdos e respectivos contextos. A EJA caracteriza-se pela heterogeneidade das classes, sejam elas seriadas ou não seriadas, portanto, as especificidades de vocabulário e conteúdos dependerá de cada realidade.
		2- Identificar a Língua Inglesa em diferentes contextos de uso: músicas, filmes, vídeos e áudios, respeitando e valorizando a diversidade cultural.	X	X	
		3- Reconhecer vocábulos da Língua Inglesa incorporados à Língua Portuguesa de uso cotidiano dos estudantes.	X	X	
		4- Ampliar o vocabulário de Língua Inglesa de acordo com os temas geradores estipulados por cada unidade de ensino.	X	X	
		5- Exercitar a habilidade de escuta (Listening), visando o avanço na compreensão oral.	X	X	
		6- Compreender e participar de interações orais em língua estrangeira sobre: - atividades do dia-a-dia em aula, tais como saudações, cumprimentos, despedidas, rotinas, solicitação de esclarecimento, pedidos, etc.; - questões de identidade, grupos de pertencimento, relações entre grupos familiares, de amigos, relações de trabalho e - o lugar onde se vive, espaços de circulação; dentre outros.	X	X	
Leitura	Contexto de produção de textos lidos em Língua Inglesa; Finalidades da leitura, Estratégias de leitura; Gêneros textuais.	7- Conhecer e reconhecer diferentes gêneros textuais em Língua Inglesa pelas características gráficas, suporte, organização textual, finalidade e situação de uso. Retirá-los de fontes diversas como livros, revistas, panfletos, cartões-postais, agendas, calendários, receitas, sites, etc.	X	X	Os temas geradores irão nortear as escolhas dos textos e dos objetivos propostos, devendo despertar reflexões sobre leituras de mundo e de palavra. Importante lembrar que nas práticas de produção de texto algumas condições precisam ser efetivadas para que os estudantes saibam o que dizer, para quem, com qual finalidade. Isso requer que essas práticas sejam organizadas dentro de um contexto discursivo que considere os interesses e as experiências sócio culturais dos estudantes. O trabalho com os conhecimentos linguísticos deve considerar a dimensão dos sentidos, tendo, portanto, o texto como unidade de ensino da língua.
		8- Identificar aspectos relacionados às condições de produção de um texto lido em Língua Inglesa: por quem foi produzido, onde, para quem e para quê.	X	X	
		9- Fazer previsões sobre o assunto de um texto em Língua Inglesa a partir do conhecimento prévio de mundo, sem ainda ter acesso ao texto.	X	X	
		10- Localizar informações escritas em Língua Inglesa em diferentes textos e suportes, como por exemplo: data, local, preço, nome do produto, quantidade, título, origem, etc	X	X	
		11- Localizar informações específicas, fazendo uma varredura do texto (scanning) de acordo com os objetivos propostos e a finalidade do texto.	X	X	
		12- Utilizar estratégias de leitura para compreensão de textos escritos em Língua Inglesa: antecipação, verificação, inferência e avaliação.	X	X	
		13- Antecipar e/ou identificar a ideia geral de um texto a partir do gênero, suporte, características gráficas, por meio de uma leitura rápida e superficial (skimming) do título, subtítulos, desenhos, fotos, legendas, gráficos, tabelas, diagramas, boxes, palavras chaves, parágrafos de abertura e de conclusão.	X	X	
		14- Inferir o sentido de itens lexicais, observando a semelhança com vocábulos da língua materna, o contexto imediato de uso e a relação com conhecimento prévio de mundo.	X	X	
		15- Reconhecer o sentido de itens lexicais relacionados à temática e ao gênero do texto.	X	X	
PRODUÇÃO DE TEXTOS	de produção dos textos orais e escritos; Diferentes situações de uso da linguagem;	16- Produzir textos em Língua Inglesa para atender aos diferentes propósitos comunicativos, podendo ser iniciado com a escrita de palavras, frases ou textos lacunados.	X	X	
		17- Revisar e reescrever o próprio texto, adequando-o às finalidades propostas, utilizando-se de diferentes recursos e de conhecimentos gramaticais.	X	X	
		18- Utilizar a língua inglesa em situações de comunicação cotidiana e/ou expressar-se oralmente a partir dos temas geradores.	X	X	
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Letras do alfabeto e valores sonoros em Língua Inglesa; Elementos gramaticais básicos e construção de sentidos	19- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto em Língua Inglesa.	X	X	
		20- Perceber que as letras possuem diferentes sons na pronúncia de palavras em Língua Inglesa.	X	X	
		21- Reconhecer artigos, pronomes, substantivos e adjetivos na construção de sentidos em um texto específico.	X	X	
		22- Reconhecer marcas de gênero e número, advérbios, ordem das palavras na frase, mecanismos de coesão e de coerência, conectivos, tempos, aspectos e modos verbais, preposições, comparativos e superlativos, orações relativas na construção de sentidos em um texto específico.		X	

1.5 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Este texto integra o processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Foi elaborado a partir da escuta dos profissionais atuantes na área, que defenderam a necessidade de sistematização de orientações curriculares para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), trazendo aspectos legais, conceituais e metodológicos que contribuam para o desenvolvimento da ação pedagógica nas unidades de ensino, em especial, as que se constituem referência de matrícula para estudantes surdos⁸. Como metodologia de trabalho foi constituído um grupo referência de profissionais atuantes na educação de surdos que contribuiu para a sistematização do documento por meio de reuniões de trabalho, estudos e trocas de experiências.

As discussões, embasadas nas leis que regulamentam o ensino da Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução, buscaram potencializar o processo de escolarização dos estudantes surdos numa perspectiva bilíngue⁹, em sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (PMV, 2008), sendo pautadas, também, nos documentos oficiais do município, a saber, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCEF, PMV, 2004), o Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem (DOCIA, PMV, 2012) e o Documento da Política de Educação Especial do Município, (DPEE, PMV, 2016), além de produções acadêmicas e das experiências já realizadas pelos profissionais atuantes na rede de ensino.

A trajetória da educação de surdos no Município de Vitória é marcada por algumas mudanças. Uma delas foi a implementação do projeto Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos estudantes com surdez, por meio de ensino, uso e difusão da Libras, que foi desenvolvido, inicialmente, em nove unidades de Ensino Fundamental (PMV, 2008), que passaram a ser referência para matrícula

de estudantes surdos, visando atender aos pressupostos inclusivos e às necessidades educacionais específicas desse público. A partir da implementação do projeto, novas matrículas foram efetivadas nas escolas-referências, possibilitando, assim, maior interação entre os pares linguísticos, uma vez que “[...] devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008, p. 17). Desse modo, os estudantes surdos são envolvidos nas atividades curriculares e nos processos de avaliação da aprendizagem desencadeados em sala de aula comum, garantindo-se a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, com atividades complementares e suplementares, considerando os seus diferentes percursos de aprendizagem.

No ano de 2015, com a elaboração do Plano Municipal de Educação de Vitória (Lei nº 8829/2015), foi reafirmada a necessidade de assegurar o processo de alfabetização bilíngue para os estudantes surdos, conforme previsto na meta 5, que aponta ainda o fomento à formação bilíngue da comunidade escolar, por meio da Libras como um componente essencial do currículo.

Nesse cenário de políticas e propostas pedagógicas voltadas para os estudantes surdos na rede de ensino de Vitória, estas diretrizes se constituem como uma importante referência, contribuindo com reflexões que podem subsidiar o processo de ensino da Língua Brasileira de Sinais, no sentido de potencializar a comunicação e assegurar o direito ao aprendizado dessa língua

⁸ - Unidades de ensino referência para matrículas de estudantes surdos são escolas de ensino regular, estrategicamente localizadas no município, que além de todo o quadro de professoras ainda possuem uma equipe bilíngue composta pelos seguintes profissionais: professoras e instrutores de Libras (surdos), professoras bilíngues e Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e vice-versa, atendendo o Decreto 5626/05.

⁹ - “O modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas e que uma destas línguas é a língua de sinais” (SANCHEZ, apud. GESUELI, 2006, p.3).

que assume, no contexto da educação de surdos, a posição de primeira língua¹⁰ para os estudantes surdos.

Assim, neste texto, foram retomados aspectos históricos da educação dos surdos, conceitos e pressupostos metodológicos que contribuíram para a definição dos objetivos de aprendizagens a serem iniciados, aprofundados e consolidados com os estudantes para que, no desenvolvimento da educação bilíngue, seja contemplado o direito linguístico do estudante surdo, possibilitando o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais, por meio de sua língua de domínio, além de respeitar sua forma diferenciada de aprendizado. (ALBRES; NEVES, 2013).

Contexto histórico da educação de surdos

Ao longo da história, o modo de conceber a pessoa surda foi marcado pela “ausência” de linguagem e, conseqüentemente, pela ideia de que essa ausência comprometia seu desenvolvimento, logo, sua constituição humana (CÔRTEZ, 2012). Ela era estigmatizada pela sociedade, vista como imperfeita, como estranha, objeto de curiosidades, além de ser proibida de participar dos rituais de celebrações das igrejas.

O beneditino Pedro Ponce de Leon (1510 - 1584) deu início ao processo de educação do surdo por meio da oralização, uma vez que, ao falar, o surdo poderia participar dos mesmos direitos sociais dos ouvintes. Em 1755, o criador do método alemão denominado “Oralismo puro”, Samuel Heinicke desenvolveu, na Alemanha, o método em que a fala era considerada de grande valor. Fundou uma escola de oralismo puro, acreditando que o processo de fala contribuía para o desenvolvimento do surdo.

O abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) foi precursor na história da educação dos surdos quando reconheceu a língua de sinais como língua natural e que esta é a base comunicativa e do pensamento dos surdos, identificando-a, por meio de uma experiência com alguns surdos carentes e humildes da cidade de Paris. Procurou ensiná-los, utilizando combinações da língua de sinais e da gramática francesa, fundando, assim, a primeira escola pública para os surdos com o nome de “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”.

Em 1880, aconteceu o II Congresso Internacional de Surdo-Mudo, em Milão, marco significativo na educação dos surdos, pois, a partir desse momento, o método oral, conhecido como Oralismo, ganhou forças, sendo difundido como a melhor forma de educação para os surdos na época e a língua de sinais praticamente banida em todo o mundo. Por muitos anos, a abordagem oralista não foi questionada, mas também não apresentou avanços significativos na educação de surdos.

Assim, por volta da década de 1960, novas pesquisas sobre as línguas de sinais voltam a surgir. William Stokoe, considerado o pai da linguística da língua de sinais americana, foi um desses estudiosos. Na obra *Sign Language Structure*, ele afirma que a língua de sinais é uma língua com todas as características da língua oral. Argumenta que, assim como a combinação de um certo número de sons (fonemas), é possível criar um grande número de unidades dotadas de significado que são as palavras. Da mesma forma, com a combinação de um certo número de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) é possível produzir um grande número de unidades com significados (sinais), conforme estudos de Lacerda (1998).

Com esses estudos e diante dos poucos avanços do Oralismo, na década de 1970, surgiu uma nova abordagem, a Comunicação Total que tem como princípio a “[...] prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART, apud. LACERDA, 1998 p. 46). Vale ressaltar que a comunicação total foi importante, pois permitiu que os surdos tivessem novamente contato com a língua de sinais, proibida, até então, pelo Oralismo. Nessa direção, a comunicação total também permitiu que outras pesquisas mais aprofundadas se estruturassem, favorecendo o surgimento de outra abordagem, o Bilinguismo.

Essa nova abordagem defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos,

¹⁰. Considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa (L2) para os estudantes surdos foram contempladas no texto do componente Curricular Língua Portuguesa.

que possibilita o acesso a uma comunicação plena, permitindo também um desenvolvimento cognitivo, social compatível com sua faixa etária. Dessa forma, contrapõe-se ao modelo oralista porque considera a língua de sinais de fundamental importância para a apropriação de linguagem do surdo. E contrapõe-se também à comunicação total porque defende a língua de sinais como uma primeira língua do surdo, desconsiderando o oralismo como forma de integração social desse indivíduo.

No Brasil, a história da educação dos surdos começa em 1855, quando Hernet Huet, educador francês surdo, ex-aluno do “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”, vem ao Brasil a convite de Dom Pedro II, que tinha um neto surdo e por isso um grande interesse na educação de surdos. Nesse contexto, em 26 de setembro 1857, fundou a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, atualmente, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Nesse período, o instituto trabalhava com a língua de sinais, mas após a determinação do II Congresso de Milão, em 1911, o instituto passou a adotar a abordagem oralista. No Estado do Espírito Santo, conforme estudo realizado por Rodrigues (2014), foi possível constatar que as três abordagens também têm suas marcas, sendo que “[...] a educação/alfabetização de crianças surdas, no Espírito Santo, nas décadas de 1950 a 1970, tinha por finalidade ensinar a língua nacional, por meio da oralização, tendo em vista o projeto político e econômico do país” (RODRIGUES, 2014, p.18).

O estudo de Rodrigues (2014) aponta que, com o objetivo de inserir a pessoa surda na vida econômica do País, por meio da instrução escolar, o então presidente da república, Juscelino Kubistchek, lançou a Campanha para Alfabetização do Surdo Brasileiro. Essa campanha tinha por finalidade ensinar a língua cartorial do país por meio do oralismo. No Espírito Santo, a campanha ocorreu de forma simultânea em cinco cidades, sendo coordenada pela professora Álpia Couto-Lenzi, que também adotou a perspectiva do oralismo. Somente na década de 1970 que chega ao Brasil a abordagem da Comunicação Total.

Após constantes movimentos de luta da comunidade surda, iniciados nos anos 1980 e se

consolidando nos anos 1990, especificamente em abril de 2002, outro marco significativo de grande importância acontece na história dos surdos brasileiros, uma das conquistas mais expressivas do movimento: torna-se oficial a Língua Brasileira de Sinais, passando a ser reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, como a língua natural dos surdos, como meio legal de comunicação e expressão, assim como outros recursos a ela associados, caracterizando um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria para transmissão de ideias e fatos.

A lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005 que garante o ensino da Libras como primeira língua, a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, a organização de escolas bilíngues inclusivas, profissionais específicos para atuar na educação de surdos e ainda estabelece no seu Art. 15 nos incisos I e II que o ensino da Libras para complementar o currículo comum da base nacional deve ser ministrado numa abordagem dialógica, funcional e instrumental, com atividades ou complementação curricular específica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005).

Sobre a organização do ensino para esses estudantes, o Decreto 5626/02 denomina o que são escolas ou classes de educação bilíngue no seu Art. 22 no §1º : São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Paralela a essa discussão, em outubro de 2009, o Governo Federal instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Em novembro de 2011, foi instituído o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que revogou o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) e vem reforçando em seu art. 1º que, no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto 5626/05.

O documento da Política Municipal de Educação

Especial (PMV/SEME, 2016) dialoga com essas normatizações nacionais, enfatizando a importância da educação bilíngue e apontando que é por meio dela que os sujeitos terão acesso aos conhecimentos produzidos em outros campos do saber. Nessa direção, garantir a apropriação da Libras pela criança surda, desde os primeiros anos da Educação Infantil, bem como a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, em um espaço onde toda a comunidade escolar partilhe dessas duas línguas, estabelecendo trocas simbólicas mais significativas, ainda constitui-se um grande desafio (RODRIGUES, 2009; CÔRTEZ, 2012). Contudo, resgatando os caminhos já percorridos pela educação de surdos e as legislações nacionais, destacamos que, ao longo dos anos, com a implementação de políticas públicas no município, foram observados avanços que contribuem para direcionar o ensino da Libras de maneira mais estruturada e consolidada, como estaremos propondo neste documento.

Perspectivas teórico-metodológicas

Vimos que ao comunicar-se em Libras o estudante surdo utiliza uma língua visual-espacial que assume a posição de primeira língua. Essa perspectiva, também explicitada nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (PMV, 2004) no Componente de Língua Estrangeira, reconhece que

[...] para o indivíduo ouvinte e falante, a Libras pode ser considerada como uma língua estrangeira; no entanto, para os surdos, ela se constitui na própria língua materna [...] (p. 190).

A aprendizagem dessa língua requer um olhar cuidadoso sobre as singularidades dos sujeitos surdos, conforme pontuado no Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem:

Em relação às crianças com surdez, é pela Libras - primeira língua- que elas melhor se comunicam, significam o mundo e realizam enunciações. Interagindo com o mundo de representações, elas tecem suas próprias significações, e, assim se constituem sujeitos leitores e produtores de textos. Por meio da Libras, as crianças com surdez se apropriam dos conhecimentos, da Língua Portuguesa, considerada nesse sentido, segunda língua, bem como dos conhecimentos das demais áreas do saber (PMV, 2012, p. 35).

Ampliando as proposições curriculares encontradas nesses documentos, compreendemos que a efetivação de práticas que dialoguem cada vez mais com as necessidades e especificidades dos estudantes surdos, assegurando-lhes a aprendizagem da sua língua natural¹¹, passa, necessariamente, pela compreensão das concepções de língua, de linguagem, de sujeito e de aprendizagem.

Conforme explicitado nas diretrizes de 2004, a concepção sociointeracional considera que o sentido é dado pela pessoa falante (ou que sinaliza) que atribui ao seu discurso o seu próprio significado, a partir da sua posição, classe social, visão de mundo, crenças, culturas entre outros elementos. De acordo com os pressupostos da teoria bakhtiniana, referencial no campo da linguagem que subsidia a área do conhecimento, os sujeitos não nascem com uma língua internalizada e pronta. Ao contrário, ela se constitui nas relações sociais e leva em conta o contexto histórico-social, situando o falante das línguas orais ou sinalizadas nas dimensões sociais e discursivas. A esse respeito, Xavier (2012, p. 41) reafirma a constituição social da língua de sinais, ao dizer que

[...] quando algo é enunciado em língua de sinais, não se trata de uma codificação que se interpõe em uma combinação sequenciada de configurações de mão; feitas em lugares delimitados; com posicionamentos (orientação) já estabelecidos; seguindo movimentos cadenciados e potencializados por expressões faciais e/ou corporais. Vai muito além do processo de codificação e decodificação de tais informações. Perpassa pelos sujeitos envolvidos, as constituições históricas e sociais em que estes estão imersos.

Bakhtin (2003, p. 283) também rejeita uma concepção estruturalista da língua, a partir de seus componentes gramaticais. Para o autor,

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir do dicionário e gramática, mas de enunciações concretas [...] as formas da língua e as formas típicas dos enunciados [...] chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas.

¹¹ Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 30) língua natural é [...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários.



Figura 49 - Oficina de língua de sinais - EMEF SC

Embora o autor não tenha se referido às línguas sinalizadas, os campos da Linguística e da Educação têm se dedicado a comprovar que, a exemplo das línguas orais, as línguas de sinais cumprem, para a criança surda, não apenas a função comunicativa, mas, principalmente de constituição subjetiva. Ao ser inserida em contextos dialógicos, por meio da língua de sinais, a criança surda pode, em interação com seus pares, apropriar-se do mundo simbólico e cultural, pois “[...] é nas interações do cotidiano, sempre dialógicas, que a linguagem se constitui” (RODRIGUES, 2009, p. 28).

Assim, garantir o aprendizado da língua de sinais às crianças surdas, como primeira língua, em contextos dialógicos, é imprescindível para que, de fato, ela ingresse no mundo cultural. A língua de sinais utilizase do canal visual e motor, diferenciando-se de forma particular da língua oral que tem como canal de acesso as vias orais e auditivas. De acordo com Gesser (2009), Rodrigues (2009) e Côrtes (2012), muitas pessoas ainda possuem uma visão simplista da Língua de Sinais, acreditando ser um conjunto de gestos ou mímicas sem nenhuma estrutura interna

formativa. Elas se apresentam tão complexas e expressivas quanto às línguas orais com organização gramatical própria. Cada país tem sua própria língua de sinais, descaracterizando assim, seu caráter universal.

Considerando as concepções de sujeito, língua e linguagem defendidas, é necessário pensar uma abordagem de ensino aprendizagem que dialogue com esse referencial teórico, ou seja, como podemos ensinar a Libras? Quais metodologias são mais apropriadas, considerando que os sujeitos são constituídos por suas histórias, experiências e saberes? Como potencializar seus modos de agir e interagir no mundo?

Uma primeira questão a destacar é a necessidade de pensarmos as metodologias, sempre no plural, rompendo com a ideia de técnicas e fórmulas prontas de como ensinar, pois são várias as identidades surdas e a definição das metodologias de ensino depende da complexa interação de fatores individuais e sociais. Nesse contexto, as metodologias de ensino “[...] funcionam como um conjunto orquestrado de elaborações desenvolvidas ou reconhecidas pelos surdos ou construídas a partir da cultura surda que produz efeitos de sentidos mais significativos para essa comunidade” (BASSO; STROBEL; MASUTTI, 2009, p. 10), numa perspectiva que se abre para a realidade que se apresenta. As escolhas metodológicas se articulam, portanto, às experiências dos estudantes surdos, suas formas de recompor e recriar o mundo e suas relações linguísticas.

No que se refere às alternativas metodológicas, é importante reafirmar, também, a perspectiva enunciativo-discursiva que orienta o trabalho com as linguagens, trazendo a necessidade de focarmos o ensino da língua em seus usos e formas de funcionamento, concebendo-a como um sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente. A língua sendo uma construção simbólica, é interdependente dos seus contextos e espaços sociais que propiciam a emergência de distintas formas enunciativas. Nesse sentido, as metodologias de ensino da Libras devem estar alinhadas com as diferenças produzidas nos diversos espaços de usos da língua, evidenciando a necessidade constante de

inter-relação entre corpo, espaço e movimento, elementos decisivos no processo de produção de sentidos (Ibid.).

Tecidas essas considerações acerca do ensino da Libras para os surdos, é necessário refletir ainda sobre a formação bilíngue da comunidade escolar, conforme meta prevista no Plano Municipal de Educação de Vitória (2015). Entre as razões que justificam o aprendizado da Libras pelos ouvintes, podemos destacar, conforme explicam Tavares e Carvalho (2011), as necessidades pessoais e instrumentais, bem como, as expectativas em contribuir para a melhor inserção do sujeito surdo na sociedade e na escola, a partir do domínio da língua desses sujeitos.

Para os ouvintes, o aprendizado da Libras se caracteriza pela apropriação de uma segunda língua que é distinta das línguas orais, pois utiliza-se de canal visual-espacial e não oral auditivo, conforme já explicitado. Seus sinais articulam-se espacialmente e são percebidos visualmente, sendo preciso desenvolver mecanismos diferentes daqueles utilizados na comunicação oral. A esse respeito, Medeiros e Gräff (2012) defendem uma aprendizagem contextualizada, em que os ouvintes devem se apropriar também dos aspectos culturais e históricos que constituem as identidades das pessoas surdas, refletindo sobre os mitos que perpassam as línguas de sinais, além de compreenderem as diferenças linguísticas existentes entre a língua falada e a língua de sinais.

Desse modo, para que o aprendizado da Libras seja consolidado, precisamos envolver todos os sujeitos, ouvintes e surdos, em situações sociais de comunicação, potencializando o processo de significação e de inclusão por meio da Educação Bilíngue. Se quisermos pensar em inclusão, não basta apenas que os estudantes surdos tenham acesso à Libras e à Língua Portuguesa como línguas de instrução. “A sociedade ouvinte também precisará se mobilizar na construção desta aprendizagem. Quando a proposta bilíngue for adotada e pensada para surdos e ouvintes o processo de inclusão educacional e social tornar-se-á possível de acontecer” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 11).

Objetivos gerais

Considerando o exposto, o ensino da Libras na escola deve ter os seguintes objetivos:

- Desenvolver a compreensão de que o surdo dispõe de uma língua própria, oficial e sistematizada, reconhecendo a sua importância na formação plena do estudante surdo como ser humano inserido no contexto local e global;
- Ampliar as capacidades discursivas dos estudantes surdos nas diversas situações de interação social, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo das linguagens e o exercício da cidadania.
- Assegurar a compreensão da Libras em seus aspectos contextuais e textuais próprios, ampliando os conhecimentos semânticos, morfológicos, sintáticos e fonológicos da língua.
- Fomentar o ensino da Libras para a comunidade escolar, possibilitando maior interação entre surdos e ouvintes

Eixos organizadores do ensino

Tendo em vista a organização das práticas de ensino da Libras, apresentaremos os objetivos de aprendizagem que devem ser tomados como referência para o planejamento e para a avaliação dos estudantes. Esses objetivos foram sistematizados a partir de dois eixos: Aspectos culturais, de identidade e compreensão do uso da língua em seus contextos; Produção de textos e análise linguística da Língua Brasileira de Sinais. Ressaltamos que os objetivos propostos nos dois eixos estão articulados entre si, sendo necessário integrar os conhecimentos que perpassam o trabalho com esses objetivos, numa abordagem contextualizada e articulada de ensino aprendizagem.

a) O Eixo Aspectos culturais, de identidade e compreensão do uso da língua em seus contextos

As línguas de sinais surgem da necessidade

de comunicação entre os sujeitos, sendo sistematizada no pensamento da mesma forma que as línguas orais. Assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas, as crianças surdas, filhas de pais surdos, também se apropriam da língua de sinais quando expostas a interações sociais com uso dessa forma de linguagem. Contudo, a maioria dos estudantes surdos, filhos de pais ouvintes, ingressam à escola sem o conhecimento da língua de sinais, utilizando uma forma de comunicação própria do contexto familiar. A diversidade de experiências que os estudantes apresentam são nosso ponto de partida para a organização das práticas de ensino da Libras. O processo de ensino, nesse contexto, deve potencializar as experiências dos estudantes que já utilizam a língua de sinais e promover a apropriação da língua para aqueles que ainda não a utilizam, compreendendo as diferenças linguísticas entre famílias constituídas de ouvintes e de surdos e sua condição de sujeito bilíngue.

Assim, considerando essa especificidade, os objetivos de aprendizagem propostos neste eixo de trabalho visam a uma organização intencional e sistematizada da ação pedagógica para que o estudante surdo compreenda a Libras como sua primeira língua e que por meio dela poderá acessar os conhecimentos produzidos em outros campos do saber. Uma vez que o surdo está inserido tanto na cultura surda como na cultura ouvinte, a escola bilíngue tem o papel essencial na construção de sua identidade, pois é por meio da língua de sinais que o surdo irá elaborar sentidos em informações recebidas nos diferentes contextos de uso, conhecer a história das línguas de sinais, a diversidade e a variedade linguística, refletindo sobre sua identidade cultural, respeitando as diferenças e percebendo sua condição bilíngue. Assegura-se, assim, o direito da pessoa surda apropriar-se da Libras de forma natural no contato com seus pares linguísticos e sistematizada ao longo da educação básica, em sala regular.

b) O Eixo *Produção de Textos e Análise linguística da Língua de Brasileira de Sinais*

Como nas diversas línguas naturais, a língua de sinais é constituída por níveis linguísticos

como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Enquanto nas línguas orais existem palavras, nas línguas de sinais existem os sinais. O que difere é a modalidade de articulação que é visual-espacial.

Dessa forma, esse eixo de estudo foi organizado a partir de aspectos linguísticos da Libras e de uma reflexão sobre o seu funcionamento, tendo como base a utilização de parâmetros que contemplam o canal visual-espacial, expressões faciais/corporais, configuração das mãos, pontos de articulação, movimento e direção. Por ser uma língua visuoespacial os parâmetros são fatores relevantes para a compreensão do enunciado. A forma que a mão assume na execução do sinal, o lugar do corpo onde será realizado, o deslocamento da mão no espaço, a direção da palma da mão durante a execução, a expressão facial e o movimento do corpo podem definir e diferenciar significados entre sinais.

Quando não existe um sinal em Libras na tradução da língua oral, é utilizado um sistema que representa o alfabeto das línguas orais e escritas, a datilologia, que também é conhecida como alfabeto manual. A datilologia é um empréstimo da Língua Portuguesa escrita que, normalmente, é utilizado para soletrar substantivos próprios. Alguns sinais tiveram sua origem na utilização dessa soletração e, com o uso recorrente, acabam inseridos no vocabulário da Libras.

A Libras possui gramática diferente da Língua Portuguesa. A construção de um enunciado obedece regras próprias que estão relacionadas com a forma dos surdos organizarem suas ideias. Importante destacar que na sua estrutura não são utilizadas preposições, artigos, conjunções uma vez que já estão incorporados ao sinal. Para estabelecer concordância, marcar o gênero, construir a estrutura sintática, assim como as relações gramaticais, são utilizados os classificadores. Estes são formas representadas por configuração de mãos que podem substituir o nome que as precedem, vir junto ao verbo, classificar o sujeito ou objeto que está ligado a ação do verbo, facilitando línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

No processo de produção de textos em língua de sinais, é importante apresentar outras características linguísticas como os sinais

icônicos e os sinais arbitrários. Na Libras muitos sinais se assemelham à coisa representada, não significando assim a obrigatoriedade de estabelecer essa relação. Podemos então dizer que os sinais icônicos fazem alusão à imagem da coisa ou ser representado.

Assim como existem os sinais icônicos que têm relação direta com o objeto ou a ideia, existem, também, os sinais arbitrários que não apresentam nenhuma relação entre forma e significado. Para Capovilla e Raphael (*apud* GODOI, 2013, p. 6).

[...] uma das propriedades básicas de uma língua é a arbitrariedade existente entre significante e referente. No contexto da linguística, durante muito tempo afirmou-se que as línguas de sinais não eram línguas por serem icônicas, não representando, portanto, conceitos abstratos. Para Anderson (2010), isto não é verdade, pois em Língua de Sinais tais conceitos também podem ser representados, em toda sua complexidade.

Estudos demonstram que as línguas de sinais tinham mais relação com os objetos representados. Como afirmam CAPOVILLA E RAPHAEL (*apud* GODOI, 2013, p. 5) que [...] a medida que a língua de sinais vai evoluindo, vai acontecendo o que os autores denominam formalização progressiva em que a iconicidade dos sinais dessa língua vai cedendo lugar progressivamente à arbitrariedade diminuindo gradualmente do mais icônico para o menos icônico até chegar a arbitrariedade dos sinais.

Outros aspectos semânticos das línguas de sinais são a polissemia (a origem do significante é do mesmo sinal) e a homonímia (a origem do significante se dá por sinais diferentes). Porém, quanto à relação polissemia e homonímia, há uma dificuldade em distinguir quando ocorrem. Ambos os casos podem ser explicados somente dentro de um contexto.

Fazendo uma analogia entre a gramática da Língua Portuguesa e da Libras podemos registrar semelhanças e diferenças existentes nos fonemas, sintaxe, verbos, pronomes, flexão, marcação de gênero, etc. Porém, não são fatores que impossibilitam o surdo de se apropriar da leitura e da escrita.

Compreender e analisar a Libras pelo viés linguístico é possibilitar ao indivíduo Surdo uma educação de qualidade, especificamente, em sua língua de sinais, pois ao (re)conhecer sua língua é compreendê-lo melhor, é acima de tudo compreender que a Libras é a real possibilidade de interação e inserção do Surdo na sociedade (LIMA; CRUZ, 2014, p. 17).

Práticas avaliativas

As reflexões aqui apresentadas evidenciam que a Libras é uma língua natural com toda a complexidade de outros sistemas linguísticos. Embora a sociedade tenha marginalizado as línguas de sinais e seu uso proibido por mais de um século em escolas de surdos, elas resistiram como real possibilidade de inserção na sociedade, ou seja, a língua natural das pessoas surdas. Reconhecendo esses pressupostos, compreendemos que o processo de avaliação da ação pedagógica se configura condição essencial para a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Corroborando com o exposto no Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (2012, p. 29), reafirmamos que “[...] a avaliação é parte importante e integra todo o processo de ensinar e de aprender e não somente uma ação ao final desse processo, uma vez que apresenta as marcas de cada criança [adolescente, jovem e adulto]”.

O processo de avaliação, nessa perspectiva, considera as especificidades de cada estudante, sendo necessário destacar que, na educação dos surdos é importante conhecer os aspectos que os diferenciam, suas histórias e trajetórias, respeitandoos e procurando criar ambientes pedagógicos favoráveis ao seu desenvolvimento. Desse modo, não pode se limitar a verificação da aprendizagem de conteúdos, usando recursos seja instrumentos tradicionais, embora essa é uma dimensão que integra as práticas avaliativas. A avaliação deve contemplar uma concepção mais ampla, com um olhar cuidadoso e singular para a apreciação de aspectos qualitativos que envolvem a formação dos estudantes.

Nesse contexto, ganha destaque a avaliação com caráter formativo que tem seu foco no processo ensino aprendizagem, objetivando melhorar esse processo mediante o uso de informações levantadas por meio da ação mediadora,

diagnóstica, contínua e inclusiva. Por meio dessa modalidade de avaliação, informações sobre o desenvolvimento do estudante são fornecidas ao docente, permitindo que a prática pedagógica seja ajustada às necessidades discentes durante o processo.

Uma das mais importantes características da avaliação formativa é a capacidade de gerar, com rapidez, informações úteis sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, estabelecendo um retorno contínuo sobre o andamento do processo de ensino aprendizagem. Os resultados da avaliação formativa servirão de base para identificar como o processo de aprendizagem tem acontecido. As informações que essa avaliação revela permitem o planejamento, o ajuste, o redirecionamento das práticas pedagógicas no intuito de aprimorar as aprendizagens dos estudantes. Os profissionais envolvidos nesse processo deverão, então, estar conscientes de que o mais importante é que os estudantes consigam vivenciar experiências que potencializem suas aprendizagens, experiências que promovam a aplicação dos conhecimentos apropriados em seu dia a dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan (Org.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSO, Idavania Elisa de Souza; STROBEL, Lillian Karin; MASUTTI, Mara. **Metodologia de ensino de Libras**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets>>. Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626 de 22 de dezembro**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 2005.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 2002.

_____. **Lei nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 2008.

_____. **Lei nº 7611 de 11 de novembro de 2011**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 2011.

CÔRTEZ, Diolira Maria. **“Brincar-vem”**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GODOI, Eliamar. **Sinais icônicos e arbitrários, produção de texto em língua de sinais e a escrita de sinais. Curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. CEPAE – Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial. UFU, 2013.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Campinas. **Cad.CEDES**v. 19n.46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 02 set. 2016.

LIMA, Ediane Silva; CRUZ, Ronald Taveira. **Alguns aspectos semânticos da Libras**: um Estudo

do Léxico de seus Sinais em suas Relações de Sinonímia, Antonímia, Homonímias, Homógrafas e Polissemia. CONGRESSO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL). Paraíba, 17., 2014. Paraíba, Anais... Disponível em: em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R03671.pdf>>. Acesso em: 02 de set. de 2016.

MEDEIROS, Daniela; GRÄFF, Patrícia. Bilinguismo: uma proposta para surdos e ouvintes. REI: **Revista de Educação do Ideau**. V. 7, n. 16, jul./dez. 2012. Disponível em: [w.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/38_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/38_1.pdf)>. Acesso em: 12 ago 2015. Acesso em: 12 ago 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Vitória, 2004.

_____. **Diretrizes para a Educação Bilíngue na Rede Municipal de Ensino de Vitória**. Vitória, 2008.

_____. **Diretrizes para a Educação Bilíngue na Rede Municipal de Ensino de Vitória**. Vitória, 2012.

_____. **Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental**. Vitória, 2012.

_____. **Lei nº 8829/2015. Plano Municipal de Educação de Vitória**. Vitória, 2015.

_____. **Política da Especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória**. Vitória, 2016.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira. Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed; 2004.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/**

educação de surdos na história da educação do Espírito Santo. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

TAVARES, Ilda Maria Santos; CARVALHO, Tereza Simone Santos. Educação inclusiva e práticas educativas: o ensino de libras para ouvintes. FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES. 5., 2011, Sergipe, **Anais...** Itabaiana: GEPIADDE/UFS, 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/vforum/textos/Ilda_Maria_Santos_Tavares>. Acesso em: 05 set 2016.

XAVIER, K. S. **O Lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Libras: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar										
ASPECTOS CULTURAIS, DE IDENTIDADE E COMPREENSÃO DO USO DA LÍNGUA EM SEUS CONTEXTOS	Identidade cultural; História da língua de sinais; Usos cotidianos da língua de sinais; Diferentes línguas de sinais	1. Compreender as diferenças linguísticas entre famílias constituídas de ouvintes e de surdos.	I	A	C	A/C							Eixo 1 Diferentemente das pessoas ouvintes, as surdas, de modo geral, têm acesso a sua primeira língua ao chegarem à escola. Diante disso, há necessidade de aprendizagem desta língua, para que possam se apropriar dos conhecimentos dos demais componentes curriculares. Neste sentido, é imprescindível que a Libras seja trabalhada a partir dos contextos sociais de uso, de forma integrada aos conhecimentos produzidos em outros campos do saber. Considerando as especificidades da Língua Brasileira de Sinais Libras, é necessário que a ação pedagógica seja intencional e sistematizada para que a pessoa surda compreenda a Libras como sua primeira língua. O processo de intervenção deve ser planejado a partir da observação dos conhecimentos trazidos pelos estudantes para que ocorra coerência entre os objetivos a serem alcançados e o planejamento das aulas. Na construção da sua identidade bilíngue o estudante surdo precisa conhecer; a história da língua de sinais; as diferentes línguas de sinais e reconhecer as diferenças linguísticas entre famílias ouvintes e surdas. Para isso, podemos utilizar algumas estratégias como: • Dramatização; • Jogos e Brincadeiras; • Contextualização de situações vividas; • Pesquisa de campo; • Sessão de filmes; • Leitura visual de imagem e símbolos; • Registrar em forma de desenho a compreensão das atividades; • Uso de tecnologia assistivas e jogos eletrônicos; • Conhecer as produções científicas relacionadas com Língua de Sinais contribuindo para a compreensão da sua condição bilíngue e entendendo a importância da Libras como língua natural dos surdos.
		2. Refletir sobre identidade cultural dos surdos, respeitando as diferenças.	I	A	A	A	C	R/A	A	A	C		
		3. Conhecer a história da língua de sinais.						I	A	A	C		
		4. Compreender que existem outras línguas de sinais.			I	A	A	R/A	A	C			
		5. Interpretar textos em Libras nos diferentes contextos de uso.	I	A	A	A/C	C	R/C	C				
		6. Elaborar sentidos em informações recebidas por meio de textos sinalizados.	I	A	A	A/C	A/C	R/C	C				
		7. Transmitir informações, contar e recontar histórias em Libras.	I	A	A	A	A	R/C	C				
		8. Argumentar com coerência para justificar e defender opiniões.	I	A	A	A	C	R/C	C				
PRODUÇÃO DE TEXTOS E ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	Leitura e produção de textos; Finalidades da leitura e da produção de textos; Dactilografia; Iconicidade e arbitrariedade; Parâmetros da Libras; Marcadores temporais e espaciais; Classificadores; A expressão facial na linguagem de sinais; Coesão textual e uso da gramática na Libras;	1. Usar a dactilografia, em diferentes contextos.	I	A	A	A	C	R/C	C				
		2. Fazer uso da configuração de mão, reconhecendo-as como um dos parâmetros da Libras, dentro de um contexto.	I	A	C	R/C	C	R/C	C				
		3. Utilizar os pontos de articulação compreendendo-os como um dos parâmetros da Libras.	I	A	A	A	C	R/C					
		4. Utilizar a direção/movimento compreendendo-os como um dos parâmetros da Libras dentro de um contexto.	I/A	A	C	R/C	C						
		5. Utilizar as expressões faciais compreendendo-as como um dos parâmetros da Libras.	I	A	A	A	C	R/C					
		6. Conhecer e identificar a função estética das expressões faciais.	I	A	A	A	C	R/C	C				
		7. Usar expressões faciais que acrescentam a ideia da estrutura de texto argumentativo/opinião.	I	A	A	A	C	R/C					
		8. Distinguir e utilizar níveis de formalidade adequados às diversas situações de comunicação.			I	A	A	R/A	A	A	C		
		9. Utilizar os classificadores para ampliar os sentidos dos textos.	I	A	A	A	C	R	A	C			
		10. Conhecer os sinais icônicos e arbitrários, por meio de situações práticas.	I	A	C	R/C	C	R/C					
		11. Identificar e fazer uso de homônimos e polissemia em Libras.			I	A	A	R/C	A	A	C		
		12. Reconhecer e utilizar a marcação para número em Libras (singular e plural).	I	A	A	A	C	R/C	C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Libras: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar										
PRODUÇÃO DE TEXTOS E ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA LÍNGUA DE SINAIS	Leitura e produção de textos; Finalidades da leitura e da produção de textos; Dactilologia; Iconicidade e arbitrariedade; Parâmetros da Libras; Marcadores temporais e espaciais; Classificadores; A expressão facial na linguagem de sinais; Coesão textual e uso da gramática na Libras;	13. Reconhecer e utilizar a marcação do gênero em Libras.	I	A	A	A	C	R/C	C				<p>Eixo 2</p> <p>Para garantir que o estudante surdo se aproprie da Libras L1e da Língua Portuguesa como L2, o trabalho precisa ser planejado de acordo com o currículo da sala de aula regular, com a utilização de estratégias visuais, uma vez que contribuem para produção sentidos.</p> <p>No desenvolvimento de algumas competência linguísticas algumas estratégias podem ser utilizadas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os dicionários bilíngues e livros como forma de enriquecimento do vocabulário; • Construir dicionários e ou glossários em Libras e Língua Portuguesa; • Uso de tecnologia assistivas; • Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras, fundamental para ampliar as competências linguísticas dos estudantes; • Produção de recursos didáticos visuais para ilustrar as aulas como: murais cartazes painéis com fotos, jogos e brincadeiras; • Estudos comparativos entre a Libras e a Língua Portuguesa.
		14. Reconhecer e utilizar marcadores temporais (presente, passado e futuro) em textos sinalizados.	I	A	A	C	R/C	C					
		15. Compreender e utilizar os sinais para fazer referência as localizações espaciais.	I	A	A	A	C	R/C	C				
		16. Compreender e utilizar a formação dos sinais e metáforas em Libras.	I	A	A	A	A/C	R/A	A	A	C		
		17. Usar elementos que tenham função de coesão textual.				I	A	A	R/A	A	C		
		18. Compreender e utilizar os pronomes pessoais.	I	A	A	A	C	R/A	A	C			
		19. Compreender e utilizar pronomes possessivos.	I	A	A	A	C	R/A	A	C			
		20. Compreender e utilizar os pronomes demonstrativos.	I	A	A	A	C	R/A	A	C			
		21. Compreender e utilizar os pronomes interrogativos.	I	A	A	A	C	R/A	A	C			
		22. Compreender e fazer uso dos pronomes indefinidos e quantificadores.	I	A	A	A	C	R/A	A	C			
		23. Identificar e fazer uso dos advérbios comparativos, de superioridade, igualdade e inferioridade.	I	A	A	A	C	R/A	A	C			
		24. Compreender e utilizar os verbos.	I	A	A	A	C	R/A	A	C	C		
25. Compreender e utilizar os adjetivos.	I	A	A	A	C	R/A	A	C	C				
26. Conhecer e fazer uso de advérbios e locuções adverbiais que indicam tempo e lugar.	I	A	A	A	C	R/A	A	C	C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Libras: Educação de Jovens e Adultos

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			SEG.	SEG.	
ASPECTOS CULTURAIS, DE IDENTIDADE E COMPREENSÃO DO USO DA LIBRAS EM SEUS CONTEXTOS	Identidade Cultural; História, Usos Cotidianos e Diferentes Línguas de Sinais	1. Compreender as diferenças linguísticas entre famílias constituídas de ouvintes e de surdos.	X	X	Considerando a modalidade de EJA, importante ressaltar que os estudantes chegam à escola com experiências de vida, e com considerável conhecimento de mundo. Diferentemente das pessoas ouvintes, as surdas, de modo geral, têm acesso a sua primeira língua ao chegarem na escola. Diante disso, há necessidade de aprendizagem dessa língua, para que possam se apropriar dos conhecimentos dos demais componentes curriculares. Nesse sentido, é imprescindível que a Libras seja trabalhada a partir dos contextos sociais de uso, de forma integrada aos conhecimentos produzidos em outros campos do saber.
		2. Refletir sobre identidade cultural dos surdos, respeitando as diferenças.	X	X	
		3. Conhecer a história da língua de sinais.	X	X	
		4. Compreender que existem outras línguas de sinais.	X	X	
		5. Interpretar textos em Libras nos diferentes contextos de uso.	X	X	
		6. Elaborar sentidos em informações recebidas por meio de textos sinalizados.	X	X	
		7. Transmitir informações, contar e recontar histórias em Libras.	X	X	
		8. Argumentar com coerência para justificar e defender opiniões artísticas.	X	X	
PRODUÇÃO DE TEXTOS E ANÁLISE LINGÜÍSTICA DA LIBRAS	Leitura e produção de textos; Finalidades da leitura e da produção de textos; Dactilografia; Iconicidade e arbitrariedade; Parâmetros da Libras; Marcadores temporais e espaciais; Classificadores; A expressão facial; Coesão textual e uso da gramática na Libras;	1. Usar a dactilografia, em diferentes contextos.	X	X	Considerando as especificidades da Língua Brasileira de Sinais – Libras, é necessário que a ação pedagógica seja intencional e sistematizada para que a pessoa surda compreenda a Libras como sua primeira língua. O processo de intervenção deve ser planejado a partir da observação dos conhecimentos trazidos pelos estudantes para que ocorra coerência entre os objetivos a serem alcançados e o planejamento das aulas. Na construção da sua identidade bilíngue, o estudante surdo precisa conhecer; a história da língua de sinais; as diferentes línguas de sinais e reconhecer as diferenças linguísticas entre famílias ouvintes e surdas. Para isso, podemos utilizar algumas estratégias como: teatro; rodas de conversa; contextualização de situações vividas; pesquisa de campo; sessão de filmes; leitura visual de imagem e símbolos; uso de tecnologia assistivas e jogos eletrônicos; Conhecer as produções científicas relacionadas com a Língua de Sinais contribuindo para a compreensão da sua condição bilíngue e entendendo a importância da Libras como língua natural dos surdos.
		2. Fazer uso da configuração de mão, reconhecendo-as como um dos parâmetros da Libras, dentro de um contexto.	X	X	
		3. Utilizar os pontos de articulação compreendendo-os como um dos parâmetros da Libras: cênico, personagem e ação dramática.	X	X	
		4. Utilizar a direção/movimento compreendendo-os como um dos parâmetros da Libras dentro de um contexto.	X	X	
		5. Utilizar as expressões faciais compreendendo-as como um dos parâmetros da Libras.	X	X	
		6. Conhecer e identificar a função estética das expressões faciais.	X	X	
		7. Usar expressões faciais que acrescentam a ideia da estrutura de texto argumentativo/opinião.	X	X	
		8. Distinguir e utilizar níveis de formalidade adequados às diversas situações de comunicação: gestos e comportamentos do cotidiano.	X	X	
		9. Utilizar os classificadores para ampliar os sentidos dos textos.	X	X	
		10. Conhecer os sinais icônicos e arbitrários, por meio de situações práticas: espaço cênico: cenário, figurino, maquiagem, iluminação, efeitos sonoros, etc.	X	X	
		11. Identificar e fazer uso de homônimos e polissemia em Libras.	X	X	
		12. Reconhecer e utilizar a marcação para número em Libras (singular e plural).	X	X	
		13. Reconhecer e utilizar a marcação do gênero em Libras.	X	X	
		14. Reconhecer e utilizar marcadores temporais (presente, passado e futuro) em textos sinalizados.	X	X	
		15. Compreender e utilizar os sinais para fazer referência as localizações espaciais.	X	X	
		16. Compreender e utilizar a formação dos sinais e metáforas em Libras.	X	X	
		17. Usar elementos que tenham função de coesão textual.	X	X	
		18. Compreender e utilizar os pronomes pessoais.	X	X	
		19. Compreender e utilizar pronomes possessivos.	X	X	
		20. Compreender e utilizar os pronomes demonstrativos.	X	X	
		21. Compreender e utilizar os pronomes interrogativos.	X	X	
		22. Compreender e fazer uso dos pronomes indefinidos e quantificadores.	X	X	
		23. Identificar e fazer uso dos advérbios comparativos, de superioridade, igualdade e inferioridade.	X	X	
		24. Compreender e utilizar os verbos.	X	X	
		25. Compreender e utilizar os adjetivos.	X	X	
		26. Conhecer e fazer uso de advérbios e locuções adverbiais que indicam tempo e lugar.	X	X	

2

Área de Matemática

Matemática

Caracterização: conceitos e princípios

As reflexões aqui apresentadas, produzidas durante o processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental em conjunto com os profissionais da rede, partem do referencial curricular em vigência na rede de ensino, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (PMV, 2004), em diálogo com os documentos curriculares nacionais com a produção acadêmica de pesquisadores da área.



Figura 50 - Grupo sistematizador de matemática

A Matemática, como extenso campo científico e em permanente evolução, traz uma diversidade de formas simbólicas presentes em seu corpo de conhecimento. Este se expressa pela língua materna, linguagem simbólica matemática, desenhos, gráficos, tabelas, diagramas, ícones, entre outros, que desempenham um papel central na representação de conceitos, relações e procedimentos.

Teve suas primeiras manifestações ligadas diretamente às necessidades práticas impostas pelo contexto social. Logo, é uma criação humana, histórica e que sempre esteve presente nas

diferentes culturas, caracterizando-se como “[...] uma ciência exata, mas apenas na medida em que procura deduzir conclusões seguras a partir de premissas bem definidas” (ALBUQUERQUE et al, 2006, p. 5). Sobre a flexibilidade desse campo do saber, o autor explica que

[...] a matemática envolve simultaneamente diversas faculdades humanas que podem parecer incompatíveis. Por um lado envolve imaginação e liberdade criativa, quer na procura de novos problemas, quer na procura de soluções. Por outro lado estrutura-se com base na força dos raciocínios e das demonstrações, podendo dar lugar a uma formalização de grande beleza (ALBUQUERQUE et al, 2006, p. 5).

Assim, cabe também à professora questionar qual matemática deve compor o currículo escolar de modo a atender as necessidades do estudante, para que tenha autonomia de ressignificar as demandas e situações-problema impostas pelo mundo em que vive. Não se concebe por esta diretriz uma matemática apenas como ferramenta de auxílio para outras áreas (PINHEIRO, 2008) e nem como corpo estático do conhecimento. O mundo de hoje não nos autoriza a pensar uma matemática advinda de “uma educação conteudística” (OLIVEIRA, 2007, p. 1) que faz “os alunos apenas memorizarem fórmulas”, sem que façam “questionamentos como ação diária”. A educação Matemática que hoje se impõe é uma ação que leva o aprendiz a “saber pensar”.

De acordo com Souza Júnior (2015, p. 5), devemos “[...] trabalhar com a Matemática que permita ao aluno lidar com as demandas impostas pelo momento em que vivemos e, principalmente, prever as consequências que as nossas ações terão em gerações futuras”. Essa Matemática deve proporcionar aos educandos condições de intervenção de âmbito

local e global; serem autônomos e autores de seus questionamentos, através da seleção e organização das informações e representando essa realidade por meio da produção escrita (OLIVEIRA, 2007).

Dessa forma, os princípios que fundamentam o Ensino da Matemática baseiam-se numa educação em que o estudante, sujeito de direitos, é levado a desenvolver estudos de forma investigativa, criativa e autônoma, possibilitando analisar, criticar e interagir com os diferentes tipos de conhecimentos, num processo contínuo de formação. Nesse sentido, corroboramos com a Base Nacional Comum Curricular quando defende que

O estudante deve ser motivado a, em seu percurso escolar, questionar, formular, testar e validar hipóteses, buscar contra exemplos, modelar situações, verificar a adequação da resposta a um problema, desenvolver linguagens e, como consequência, construir formas de pensar que o levem a refletir e agir de maneira crítica sobre as questões com as quais ele se depara em seu cotidiano (BRASIL, 2016, p. 131).

Essa forma de conceber a apropriação dos conhecimentos evidencia a necessidade de efetivarmos escolhas coerentes, definindo quais conhecimentos matemáticos são fundamentais no desenvolvimento do currículo e reconhecendo que essa apropriação acontece ao longo da vida e no processo de escolarização. Cabe à escola relacionar esses diferentes conhecimentos adquiridos a fim de conseguirmos uma aprendizagem matemática com sentido, tecida na discussão, na troca, no trabalho colaborativo, na negociação de significados, na análise e no respeito ao erro. Para isso, não podemos ignorar a matemática do cotidiano do indivíduo, que está relacionada com as práticas e culturas desenvolvidas ao longo dos anos, aprendidas na sua relação com o outro e com o meio em que está inserido. De acordo com Skovsmose (2001), a percepção da relação entre matemática e realidade pode ser caminho de transformação social e foi essa a concepção adotada pelo documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (PMV, 2004), como podemos observar nesta citação:

A matemática é usada na sociedade de forma crescente, mas pouco visível para a maioria das pessoas. Para Skovsmose (2001), ela está em funcionamento, mesmo que as pessoas que com ela operam não tomem consciência dela. Um dos objetivos da educação Matemática é desvelar, dar visibilidade, desocultar a Matemática presente nas mais variadas situações. Dessa forma a educação Matemática poderá auxiliar na formação de cidadãos mais participativos, críticos e confiantes nos modos como lidam com a Matemática (PMV/SEME, 2004, p. 261).

Articulação com os temas da diversidade

Ao discutir o ensino da Matemática, é importante fazer uma cuidadosa reflexão, de forma que os profissionais da educação não caiam na armadilha que prega “o multiculturalismo conservador”, que concebe as diferenças sob o viés da inferioridade, da falta, da não capacidade, porque isso é fator de produção de desigualdade e pode levar à crença de que alguns estudantes não terão condições de compreender determinados conceitos matemáticos. Dessa forma, o currículo seria mínimo, ou seja, “nivelado por baixo” negando aos estudantes o legítimo direito de aprendizagem de conteúdos relevantes para seu saber em estudos subsequentes.

O respeito à diversidade deve ser pautado na articulação “entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença” (CANDAU, 2008, p. 49). Em todas as camadas sociais, temos pessoas que passaram por diferentes experiências, que farão com que aprendam de diferentes maneiras em espaços e tempos diferentes. Isso não significa que a aprendizagem matemática esteja acessível a apenas um grupo seletivo de privilegiados. O papel da professora é influir positivamente para que algumas crenças se desfaçam, como explicitavam as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 2004:

Muitas pessoas confessam-se incapazes de lidar com números. Outros admiram aqueles com uma boa performance em aritmética. O professor deve saber que, entre seus alunos, se encontram aqueles que se sentem incapazes de entender a matemática e também aqueles que sentem prazer em aprender Matemática. Por isso é muito importante que o professor investigue as crenças de seus alunos em sala de aula para ajudá-los a vencer bloqueios e medos (PMV, 2004, p. 267).

Isso pressupõe um trabalho com a matemática utilizando linguagem e metodologia adequadas, de forma crítica e construtiva e, sobretudo, que oportunize a todos os estudantes os mesmos direitos de aprendizagem. Desse modo, o currículo de Matemática deve colaborar nas respostas aos problemas sociais, contribuindo para a discussão de temas relativos à saúde, questões étnico-raciais, de gênero, ambientais e outras; interagindo assim com as diferentes áreas de conhecimento, caracterizando-se potencialmente como uma área em que é possível produzir a transversalidade no currículo. E isso deve ser percebido pelo estudante em um processo educativo que privilegie as conexões.

O ensino e aprendizagem da Matemática, de acordo com D'Ambrósio (1993, p. 16-19), justifica-se por ela ser útil para a vida e para o trabalho, por ser parte integrante de nossas raízes culturais, por sua própria universalidade e por sua beleza intrínseca como construção lógica e formal. Os conteúdos matemáticos fornecem ferramentas necessárias que fundamentam sua posição política, social e cultural com criticidade. Além disso, as questões e situações práticas vinculadas aos temas da diversidade fornecem os contextos que possibilitam explorar, de modo significativo, conceitos e procedimentos matemáticos. Logo, a Matemática escolar auxilia o desenvolvimento de autoestima e autoconfiança dos sujeitos, considerando-os como seres capazes de produzir conhecimentos e saberes em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos.

Objetivos gerais

De acordo com o documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Vitória (PMV, 2004, p. 262)

[...] é indispensável que o currículo de matemática seja estruturado de tal forma que a disciplina possa contribuir para a formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio lógico do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

O documento de 2004, assim como vários pesquisadores em Educação Matemática, afirma que todo o ensino de Matemática deveria ter como fim último a resolução de situações problema (SANTOSWAGNER, 2008; SMOLE; DINIZ, 2001). Assim sendo, a Matemática que queremos que nossos estudantes vivenciem nos espaços escolares do município de Vitória está pautada no que Gomez Chacón (2003, p. 65) chama de visão dinâmica ou “[...] campo de criação humana em contínua expansão, no qual se criam modelos e procedimentos que são aprimorados como conhecimentos. A Matemática é algo aberto e seus resultados permanecem abertos à revisão”. Isso não significa que esteja ausente a visão utilitarista da técnica e do formalismo como ferramentas para o desenvolvimento de outras ciências; e a visão platônica, em que o estudante é apresentado à Matemática abstrata e bela pela sua própria natureza. Mas estas últimas devem estar presentes para encantar e estimular os estudantes a buscarem um conhecimento aprofundado da disciplina, agindo como protagonistas de sua própria aprendizagem em um ambiente facilitador.

De acordo com essa visão, no processo de aprendizagem é necessário assegurar o desenvolvimento dos seguintes objetivos:

- Identificar os conhecimentos matemáticos como meio para compreender e transformar o mundo à sua volta;
- Perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;
- Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos do ponto de vista do conhecimento, estabelecendo o maior número possível de relações entre eles, utilizando para isso o conhecimento matemático (aritmético, geométrico, métrico, algébrico, estatístico, combinatório, probabilístico, etc.);
- Selecionar dados, organizando-os de forma a produzir informações relevantes para interpretar situações criticamente;

- Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia e estimativa, utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis;
- Comunicar-se matematicamente descrevendo, representando e apresentando resultados com precisão, conjecturando com a linguagem oral e escrita, estabelecendo relações entre elas e diferentes representações matemáticas;
- Estabelecer conexões entre temas matemáticos dos diferentes eixos e entre estes e os conhecimentos de outras áreas curriculares;
- Sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;
- Adquirir compreensão progressiva da natureza da Matemática, dos seus processos e características como ciência, e apreciar a sua beleza;
- Compreender e apreciar o poder das aplicações da Matemática, da sua relevância na sociedade contemporânea e do seu papel histórico no progresso da civilização;
- Desenvolver, na medida das suas necessidades e interesses, capacidades matemáticas para a vida cotidiana, para o exercício de uma cidadania plena e adquirir uma formação profissional.

Eixos organizadores do ensino

a) Números e operações

No mundo atual, as atividades matemáticas requerem níveis dos mais simples aos mais complexos da capacidade de contar, comparar, quantificar e realizar codificações diversas. Também se faz necessária a compreensão dos

vários significados e propriedades das operações fundamentais e de se ter o domínio dos seus algoritmos. Logo, é o eixo que tem como propósito de ensino o desenvolvimento do sentido de número, a compreensão deles e das operações, e a capacidade de resolver situações-problema com cálculos exatos e aproximados, mentais e escritos. Também se espera que o educando possa perceber a existência de diversos tipos de números (naturais, negativos, racionais e irracionais) e seus diferentes significados. De acordo com Spinillo e Magina (2004, p. 21-22),

O sentido de número, ou sentido numérico, pode ser entendido como uma habilidade que permite que o indivíduo lide de forma bem sucedida e flexível com os vários recursos do cotidiano que envolve a matemática. É uma boa intuição sobre números, sobre seus diferentes significados, seus usos e funções. Uma intenção de atribuir significado para as situações numéricas. É algo que se desenvolve gradualmente sem se limitar ao uso de algoritmos tradicionais ou a formalização própria do contexto escolar.

Sendo assim, o eixo números e operações envolve o conhecimento dos diferentes conjuntos numéricos, as operações e as suas aplicações à resolução de problemas e as relações existentes entre os conjuntos e suas propriedades e generalizações.

b) Álgebra

“O estudo da Álgebra constitui um espaço bastante significativo para que o aluno desenvolva e exercite sua capacidade de abstração e generalização, além de lhe possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas” (BRASIL, 1998, p. 116). Suas dimensões são Aritmética Generalizada, Aritmética Funcional, Equações e Estrutural.

Álgebra, portanto, tem por função, entre outras, fazer generalizações perceptíveis de regularidades, que podem levar à criação de modelos matemáticos para situações diversas, por meio de equações, inequações, funções, expressões, cálculos e outros. Essa capacidade de traduzir e escrever simbolicamente situações-problema do cotidiano, ou não, envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento, deve ser desenvolvida gradativamente para se chegar ao domínio da linguagem e dos procedimentos algébricos.

Sendo assim, pensamos que não há passagem do pensamento aritmético para o algébrico, mas ambos se desenvolvem de forma imbricada e continuada. Os procedimentos algébricos mantêm forte relação com os demais eixos da Matemática e também com os de outras áreas para as quais a Matemática é ferramenta.

c) Espaço e forma

O pensamento geométrico surgiu da interação espacial dos objetos com o mundo físico, desenvolvendo-se por meio das competências de localização, de visualização, representação e de construção de figuras geométricas. Esses conceitos constituem parte importante do currículo de Matemática, pois, por meio deles, o estudante desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever, representar e localizar de forma organizada o mundo em que vive.

O estudo da Geometria é um campo fértil para trabalhar com situações-problema, com noções geométricas que contribuem para a aprendizagem de números e medidas, além de Álgebra, estimulando o estudante a observar e perceber semelhanças e diferenças e identificar regularidades. Seu estudo deve ser iniciado desde os primeiros anos de escolaridade, assim como o estudo dos demais eixos, para construir a base que permitirá a compreensão de que a Geometria está apoiada sobre alguns postulados, axiomas, definições e teoremas, sendo que essas definições e postulados são usados para demonstrar a validade de cada teorema, inclusive fornece a base para a compreensão de que alguns desses objetos são aceitos sem demonstração.

É importante salientarmos, no entanto, que pesquisas já apontam que os estudantes da educação básica precisam compreender mais do que essa estrutura, pois a construção do pensamento geométrico não é tão linear e simples. Precisa de visualização, análise de propriedades, experimentação, generalização e abstração.

d) Grandezas e Medidas

Propicia aos estudantes conhecer aspectos históricos da construção do conhecimento, bem

como compreender o conceito de medidas e seus diversos sentidos, os processos de medição e a necessidade de adoção de unidades-padrão de medidas, questões de diferenciação entre grandezas, medidas e unidades de medidas. Caracteriza-se por sua importância social devido a sua aplicabilidade e pela possibilidade de variadas conexões com outras áreas do conhecimento, uma vez que, as grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas em nosso cotidiano. O fato é que todos



Figura 51 - Uso de material concreto no ensino da matemática - EMEF SC

e) Tratamento da informação

É de fundamental importância, tendo em vista a grande quantidade de informações que se apresentam no nosso cotidiano, que os estudantes tenham acesso ao estudo relativo às noções de estatística e de probabilidade. O pensamento estocástico permite o desenvolvimento do sentido de número, exercitando o princípio aditivo e multiplicativo. Evidentemente, o que se pretende não é o desenvolvimento de um trabalho baseado na definição de termos ou de fórmulas envolvendo tais assuntos. No estudo deste eixo, a finalidade é fazer com que o estudante construa procedimentos para coletar, organizar, comunicar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações, e calcule algumas medidas estatísticas como média, mediana e moda, com o objetivo de fornecer novos elementos para interpretar dados estatísticos. Pretende-se que o estudante compreenda que muitos dos acontecimentos do cotidiano são de natureza aleatória e que se podem identificar possíveis resultados e possibilidades acerca deles, que lide com situações que envolvam diferentes tipos de agrupamentos que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio combinatório e a

compreensão do princípio multiplicativo para sua aplicação no cálculo de probabilidades (BRASIL, 1998, p. 48-49).

Assim sendo, com o objetivo de favorecer a atribuição de significados aos conteúdos matemáticos, não podemos abrir mão da contextualização e interdisciplinaridade, da importância de articular Matemática com as várias práticas e necessidades sociais, assim como as inter-relações desta com outras áreas de saber científico ou tecnológico.



Figura 52 - Elaboração de gráfico.

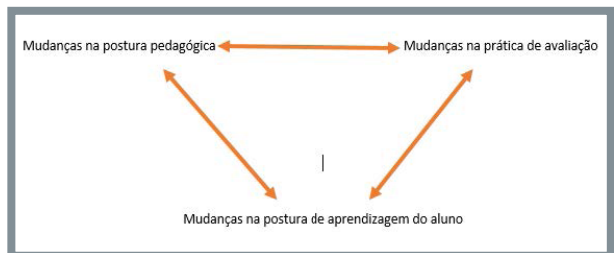
Perspectivas teórico-metodológicas

A visão dinâmica do ensino de Matemática que concebe o estudante como um sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem, adotada por esta diretriz, requer mudanças nas posturas do ensinar e do aprender. Dentro dessa visão, é desejável que “[...] tanto professores como alunos estejam engajados e com vontade e desejo de ensinar e aprender” (SANTOS, 1997, p. 11), criando na sala de aula comunidades de aprendizagem, privilegiando o espírito investigativo e a comunicação de ideias. Essa visão se contrapõe principalmente a três tipos de práticas no ensino de matemática: o ensino pautado na tríade exposição/exemplos/exercícios, que ainda está maciçamente presente em nossas

salas de aula; a ideia de linearidade que impede a percepção de campos de conceitos; ensinar cálculos para depois explorá-los em situações-problema, sem dar margem à investigação e sem relacionar conteúdos com outras áreas do saber. Nesse tipo de prática, a Matemática tende a ser vista como uma disciplina em que a memorização de procedimentos é essencial, em detrimento da compreensão.

É hora de nos perguntarmos por que o estudante passa a se sentir incapaz de aprendê-la, na medida em que avança nos anos escolares? E quais seriam as alternativas metodológicas que apontaríamos para escapar dessa realidade?

As interrogações acima pontuadas mostram a necessidade do enfrentamento de questões metodológicas que apontem potencialidades e fragilidades no ato de aprender e ensinar Matemática. Gómez Chacón (2003) afirma que as crenças e concepções sobre ela advêm da maneira como fomos apresentados à Matemática. Por ser uma ciência exata, ainda paira sobre a nossa crença que seu ensino deve sempre trazer respostas únicas e rápidas e não se valoriza o processo de construção. É muito comum que professoras e estudantes ao se depararem com algoritmos diferentes, não os aceitem como legítimos porque creem que em Matemática é preciso privilegiar o domínio de processos rápidos. O ensino aprendizagem que acreditamos e defendemos nesta diretriz requer mudanças em três aspectos:



(SANTOS, 1997, p. 11).

Para que essas mudanças ocorram, uma nova concepção de ensino-aprendizagem de matemática deve ser conquistada. E essa conquista passa pela motivação intrínseca, que é interior ao indivíduo e se expressa em forma de predisposição para ensinar e para aprender; e extrínseca, que vem de fora para dentro, manifestada em forma de elogios, prêmios,

sucesso, e, principalmente, apoio. “O professor precisa ter entusiasmo e prazer em compartilhar o que sabe com o aluno. Em contrapartida, o aluno precisa desejar aprender” (SANTOS, 1997, p. 11). Sabemos que, no ambiente escolar, vários fatores funcionam como entraves nessa proposição, mas é preciso ter consciência da importância que a motivação tem para que seja constantemente buscada e despertada por todos os segmentos envolvidos. O ambiente escolar deve ser propício para que o estudante e a professora se sintam motivados intrínseca e extrinsecamente. O estudante precisa ter ação ativa em aula e querer ser responsável por seu processo de aprendizagem; e a professora precisa ouvi-lo para compreender a sua maneira de pensar ao resolver atividades propostas para, a partir daí, mediar o processo de aprendizagem esclarecendo ideias que estão confusas, a fim de que os conceitos possam ser corretamente construídos.

A exploração dos diferentes pressupostos metodológicos

Faz-se necessário que o docente aja como mediador do processo de ensino aprendizagem, por meio das diferentes formas de linguagens e instrumentos. A conquista de uma matemática da vida e para a vida, relacionada a situações do cotidiano em que o estudante a perceba na sua função social, requer a utilização de diferentes pressupostos metodológicos. Estes são variados e abrem possibilidades para as metodologias de ensino que favorecem conexões entre os campos conceituais da Matemática e conexões com as outras áreas de conhecimento e os temas da diversidade. Entre eles:

Resolução de situações-problema em seus diversos contextos;

- ✓ Recurso à História da Matemática;
- ✓ Recurso às tecnologias da comunicação;
- ✓ Recurso aos jogos e materiais manipulativos;
- ✓ Modelagem matemática;
- ✓ Etnomatemática.

a) Resolução de situações-problema em seus diversos contextos

Tradicionalmente, a resolução de problemas tem sido explorada na escola como forma de aplicação de conhecimentos de cálculos algorítmicos ou exercícios anteriormente adquiridos. Os próprios livros didáticos, às vezes, trazem essa atividade em sequências, após o exercício das operações. Esse tipo de procedimento dispensa a criação, o raciocínio próprio e a investigação em Matemática, porque ao resolver a primeira situação, o estudante já sabe como resolver as subsequentes. Defendemos a resolução de problemas como a que toma a situação matemática como ponto de partida em que o estudante compreenda seu significado. Essa orientação coaduna com o que já diziam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em que resumem o recurso à resolução de problemas da seguinte forma:



Figura 53 - Construção de ábaco - EMEF SC

O ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las;

O problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada;

Aproximações sucessivas ao conceito são construídas para resolver certo tipo de problema; num outro momento, o aluno utiliza o que aprendeu para resolver outros, o que exige transferências, retificações, rupturas, segundo um processo análogo ao que se pode observar na história da Matemática;

O aluno não constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas. Um conceito matemático se constrói articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações;

A resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas (BRASIL, 1998, p. 33).

Sendo assim, destacamos a importância do docente como mediador do processo de ensino aprendizagem, cabendo a ele despertar o estudante ao mundo de possibilidades na resolução dos problemas.

b) História da Matemática

O recurso à História da Matemática pressupõe um trabalho interdisciplinar que não se limita ao conhecimento de vultos e de personagens na área, mas ao conhecimento de como historicamente esse conhecimento foi construído. É possível trazer saberes de tempos e espaços que dialogarão com o fazer matemático do nosso dia a dia. Podemos realizar diversos tipos de ações em sala de aula com o uso de história da matemática, tais como pesquisa bibliográfica, aplicação dos métodos estudados e utilizados historicamente, apresentação de slide com os dados selecionados nas pesquisas, entre outras. Além disso, revisitando os PCNs, encontramos que

Ao revelar a Matemática como uma criação humana, ao mostrar necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor tem a possibilidade de desenvolver atitudes e valores mais favoráveis do aluno diante do conhecimento matemático. Além disso, conceitos abordados em conexão com sua história constituem-se veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor formativo. A História da Matemática é, nesse sentido, um instrumento de resgate da própria identidade cultural (BRASIL, 1997, p. 22).

Ao fazer uso da História da Matemática, é possível compreender melhor alguns “porquês”, criando conexões entre conceitos matemáticos

que passarão a fazer mais sentido para o estudante. Além disso, oportuniza a pesquisa, aguça a curiosidade que leva à investigação. Os saberes matemáticos são somente aqueles veiculados pelo saber hegemônico? Que tipos de conhecimentos matemáticos são remanescentes de outros continentes como Ásia, África e América PréColombiana? Que saberes matemáticos foram usurpados desses continentes e vendidos ao mundo como se fossem eurocêntricos? A pesquisa histórica oportuniza a leitura, a escrita e as novas compreensões sobre o conteúdo desta área. A História da Matemática pode ser um recurso para ir além de um item a mais a ser incorporado ao rol de conteúdos, como por exemplo, a apresentação de fatos ou biografias de matemáticos famosos (HOFFMAN, 2012).

c) Tecnologias da comunicação

Os PCNs de Matemática atestam que:

As tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem no cotidiano das pessoas [...]. Estudiosos do tema mostram que a escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Nesse cenário, inserem-se mais um desafio para a escola, ou seja, o de como incorporar ao seu trabalho, tradicionalmente apoiado na oralidade e na escrita, novas formas de comunicar e conhecer. Por outro lado, também é fato que as calculadoras, computadores e outros elementos tecnológicos já são uma realidade para significativa parte da população (BRASIL, 1998, p. 46).

Apesar do grande uso no cotidiano das tecnologias de informação, na escola ainda aproveitamos pouco o laboratório de informática para aprendizagens matemáticas. E quando utilizamos, o fazemos como se fosse apenas um “apêndice” do que efetivamente acontece na sala de aula. Aliar a seu uso às práticas de sala de aula com mais planejamento e reflexão é um desafio aos educadores. Um jogo de adição, por exemplo, pode explorar vários conceitos do campo aditivo se não se limitar apenas aos acertos e contagem de pontos. As estratégias dos estudantes podem ser analisadas e mediadas para a obtenção de raciocínios mais rápidos.

Cabe-nos pensar em como o computador e seus ambientes virtuais, a calculadora e até o celular podem se transformar em aliados no ensino e aprendizagem, dado o seu caráter lógico-matemático, favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, principalmente, na medida em que permitem um trabalho que obedece a distintos ritmos de aprendizagem. O uso dessas ferramentas pode tornar o estudante mais autônomo, fazendo com que aprenda com seus próprios erros, pode permitir a interação entre seus pares para que os conhecimentos de um e do outro se agreguem e se ampliem na medida em que ele reconstrói e internaliza conhecimentos, conforme afirma Bianchi (2003, p. 2):

O computador deve ser visto como um recurso didático que traz uma gama enorme de possibilidades ao processo ensino-aprendizagem de Matemática. Não se deve perder de vista que seu caráter lógico-matemático pode ser um bom aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos, por permitir distintos ritmos de aprendizagem, por constituir-se fonte de conhecimento e aprendizagem, uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades, por possibilitar que os educandos possam aprender a partir de seus erros, junto com outras crianças, trocando e comparando.

O acesso a calculadoras e computadores – e outros tipos de tecnologias – é algo comum e frequente na vida cotidiana da população e nossos estudantes estão inseridos nesse meio. Uma calculadora pode ser vista como uma ferramenta tecnológica motivadora na realização de tarefas, assim como o celular e o computador que também podem ser instrumentos poderosos que trazem várias possibilidades ao processo de ensino aprendizagem da Matemática.

Logo, é preciso a mudança de postura dos educadores resistentes a essas tecnologias, quebrar a barreira entre elas e a sala de aula, tornando-as algo simples, no cotidiano na vida escolar do estudante, independentemente de sua idade e série, respeitando suas especificidades e a diversidade cultural presente em cada indivíduo.

d) Jogos e materiais manipulativos

O maior atrativo do jogo é o seu caráter lúdico, é a sua não obrigatoriedade. Mas ainda é um desafio para o educador levar o jogo para a sala de aula sem deixar que se transforme em um pretexto para

ensinar conteúdos e, ao mesmo tempo, sem deixar que se transforme em uma atividade em que se utiliza o jogo pelo jogo. Pesquisas apontam a sua importância no desenvolvimento da aprendizagem de conceitos, desde que se constitua uma prática articulada em sequências de atividades com objetivos definidos (MUNIZ, 2010; BRASIL/PNAIC, 2014). Podem ser bem explorados, utilizando-se a tecnologia de informação ou elaborados a partir de material simples em que se envolve o próprio estudante em sua construção. São oportunidades de fazer conexões com as outras áreas, favorecendo o raciocínio lógico matemático, a leitura, a escrita e outros, possibilitando, assim, o desenvolvimento de várias habilidades. “No jogo, mediante a articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento — até onde se pode chegar — e o conhecimento dos outros — o que se pode esperar e em que circunstâncias” (BRASIL, 1997, p. 35).

Durante o jogo, os estudantes aprendem a se comunicar, a argumentar defendendo estratégias, a lidar com ganhos e perdas, a respeitar regras e criar novas regras ou modificá-las, tornando-se mais seguros e confiantes. Ao utilizarem convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino aprendizagem, adquirem uma forma de compreensão que favorece sua integração no mundo social complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações, independente da idade que o estudante tenha. Jogar é uma atividade inerente ao ser humano e essencial ao seu desenvolvimento.

Atividades com jogos podem ser entendidas também como atividades de resolução de problemas, na medida em que o estudante utiliza e potencializa habilidades para traçar estratégias, buscar diferentes soluções, fazer simulações, estruturar o pensamento, criar e decidir regras, fazer análise de certo ou errado, entre outros, desenvolvendo competências necessárias para aprendizagem, não só, mas principalmente da Matemática. Moura (1992, p. 47) afirma que

O jogo para ensinar matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e, mais, estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado.

Sendo assim, observamos que o jogo, como um recurso no processo educativo é de grande valia, quando utilizado de forma correta, com objetivos pré-estabelecidos e inseridos no planejamento da aula pelo docente com expectativas e intencionalidade, configurando-se um instrumento indispensável na construção de saberes, podendo auxiliar tanto os docentes em práticas mais dinâmicas para suas aulas quanto os estudantes que assim poderão atuar como sujeitos na construção de seus conhecimentos, com mais autonomia de seus saberes.

e) Modelagem matemática

A modelagem matemática tem diversas concepções, que giram em torno de uma metodologia que propicie ao estudante criar um modelo de abstração e generalização, com a finalidade de solucionar uma questão real de uma situação-problema. Para Burak (1992, p. 6), a Modelagem Matemática pode ser concebida como “[...] um conjunto de procedimentos cujo objetivo é construir um paralelo para tentar explicar, matematicamente, os fenômenos presentes no cotidiano do ser humano, ajudando-o a fazer previsões e tomar decisões”. Já Barbosa, Caldeira e Araújo (2007, p. 31) afirmam que a Modelagem Matemática pode garantir “[...] um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes são convidados a problematizar e investigar, por meio da Matemática, situações com referência na realidade”.



Figura 54 - Brincando e aprendendo matemática - EMEF SC

Assim, a modelagem matemática é a arte de expressar, por intermédio da linguagem matemática, situações-problema reais, proporcionando ao estudante situações, nas aulas de matemática, em que pode ser criativo, instigado

e motivado a solucionar problemas pelo desafio e curiosidade da situação vivenciada. Além de ser uma tendência que proporciona uma articulação entre os conceitos matemáticos e a realidade, a modelagem matemática pode ser vista, também, como uma forma de valorização do pensamento crítico e reflexivo do estudante. Almeida (2003, p. 2) diz que:

Neste sentido podemos argumentar que o ensino da matemática, numa perspectiva crítica, não está centrado em ensinar os alunos a desenvolver e criar modelos matemáticos, mas além disso, é importante que o aluno possa interpretar e agir em situações sociais estruturadas ou influenciadas por estes modelos.

D’Ambrósio (1986, p. 17), na mesma linha, argumenta que “[...] através da modelagem matemática o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do dia a dia”.

O respeito à diversidade cultural e às interações sociais que podem ser estabelecidas por meio da Matemática prepara o estudante para enfrentar sua realidade, por meio de uma participação ativa na sala de aula e no grupo social em que está inserido. Esses fatores podem ser explorados com o auxílio da modelagem, permitindo ao estudante problematizar, elaborar suas próprias perguntas, chegar a soluções e conclusões, partindo da realidade que ele vivencia. Essa Matemática contextualizada sócio e culturalmente, proporcionará múltiplas alternativas, levando-o a se desenvolver na lógica, na criatividade, no raciocínio, a aprender os conteúdos e a construir modelos matemáticos, não só com os recursos “formais” que os conceitos matemáticos proporcionam, mas usando-os na compreensão da dinâmica da realidade social, histórica e cultural da qual faz parte.

f) Etnomatemática

A palavra etnomatemática é: Etno (contextos culturais, linguagens específicas, códigos de comportamento, simbologias, práticas sociais e sensibilidades) Mátema (conhecimento, explicação e compreensão) techne ou Ticas (“arte” e “técnica”). Assim, etnomatemática é o estudo de técnicas, modos, artes e estilos de explicação,

compreensão, aprendizagem, de acordo com a realidade de diferentes sociedades e culturas; descrevendo práticas matemáticas de grupos culturais, a partir da análise das relações entre conhecimento matemático e contexto cultural. É o processo de conhecer, explicar e entender os diversos fazeres e saberes das pessoas em seus contextos socioculturais. É a Matemática desenvolvida e praticada por povos e grupos culturais, sejam negros, brancos, índios, trabalhadores, homens, mulheres, crianças e outros, numa proposta política de inclusão social, pautada na ética, que visa recuperar a dignidade cultural do ser humano, respeitando suas especificidades e as diversidades culturais.

Logo, cabe à escola levá-la para a sala de aula e trabalhar junto com a matemática que os estudantes trazem, proporcionando situações de aprendizagem mais significativas e próximas dos educandos. D'Ambrósio (2005, p. 99), como o precursor e idealizador mundial desta corrente teórica, afirma que a etnomatemática

Tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (techné ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (mátema) a realidade natural e sociocultural (etno) na qual ele, homem, está inserido.

Sendo assim, a etnomatemática traz uma proposta educacional de valorização da matemática vivenciada pelos diferentes povos, culturas e classes sociais, no meio em que estão inseridos, estimulando o desenvolvimento da criatividade, a partir das diferentes formas de relações interculturais, sem inferiorizá-las. Não apenas por curiosidade histórica, mas como reconhecimento legítimo de saberes de povos que, ao longo dos séculos, desenvolvem sua própria matemática de acordo com suas necessidades. Assim, são necessárias ações pedagógicas que levem em conta o contexto sociocultural dos educandos, sua realidade social, necessidades e aspirações pessoais. A matemática presente nessas realidades não pode ser ignorada e essas ações devem

Basear-se em propostas que valorizem o contexto sociocultural do educando, partindo de sua realidade, de indagações sobre ela, para a partir daí definir o conteúdo a ser trabalhado, bem como o procedimento que deverá considerar a matemática como uma das formas de leitura de mundo (MONTEIRO; POMPEU JR., 2001, p. 38).

A matemática escolar precisa estar relacionada com as diferentes ações e fazeres sociais e culturais, mas deve haver um cuidado com a forma como isto deve acontecer, pois, se estudos indicam que existe um respeito ao modo de fazer matemática do outro, precisamos também saber ao certo como abordar isso em sala de aula.

Na sociedade em que vivemos e com as problemáticas enfrentadas em sala de aula, torna-se fundamental buscarmos propostas e metodologias curriculares que venham acompanhar os avanços tecnológicos, bem como reafirmar a escola como espaço de construção e desenvolvimento de saberes e competências imprescindíveis para a constituição da cidadania. A busca e adoção de novas metodologias, utilizando artefatos culturais e atividades práticas, permitem que a diversidade se manifeste na sala de aula, proporcionando a construção por parte do estudante, de um conhecimento mais significativo, estabelecendo uma relação mais consistente e construtiva entre teoria e prática da matemática.

Concluindo, todas as práticas pedagógicas apresentadas direcionam para intervenções pedagógicas no ensino de matemática no sentido de fazer que:

- Os estudantes aprendam por experiência que a matemática faz sentido;
- Os estudantes acreditem que eles são capazes de dar significado à matemática;
- Os docentes deixem de ensinar simplesmente através de aulas expositivas e deixem os estudantes atribuírem significados à Matemática que eles estão aprendendo.
- Os estudantes entendam que a matemática também é composta por abstrações e, por isso, tem aplicações no cotidiano. Que só tem significância pelo conhecimento científico produzido.

A modernização do ensino da Matemática terá de ser feita não só quanto a programas, mas também quanto a métodos de ensino. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 132):

O ensino de Matemática visa a uma compreensão abrangente do mundo e das práticas sociais, [...] que precisa ser sustentada pela capacidade de argumentação, segurança para lidar com problemas e desafios de origens diversas. Por isso, é fundamental que o ensino seja contextualizado e interdisciplinar, mas que, ao mesmo tempo, se persiga o desenvolvimento da capacidade de abstrair, de perceber o que pode ser generalizado para outros contextos, de usar a imaginação.

Sendo assim, consideramos que algumas mudanças nesse sentido podem ser conquistadas com posturas relativamente simples que tentaremos sugerir a seguir.

- **Interação professora/estudante/conteúdo**

Oportunizar que o estudante interaja com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (BRASIL/MEC, 1997, p. 37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) são muito atuais quando incentivam que a sala de aula de Matemática seja um ambiente de trocas em que se busque a solução de problemas ou exercícios, dialogando com seus pares. Considerando que a formação do sujeito se estabelece na mediação da sala de aula, é no ambiente, por excelência, em que se devem criar condições propícias para que o processo ensino e aprendizagem ocorra. É na discursividade que a matemática passa a fazer sentido para o estudante, porque fará a conexão com as outras áreas do saber.

Os conflitos cognitivos que surgem quando se oportuniza a discussão em aulas de Matemática mediadas pela professora, podem levar o estudante à metacognição, isto é, à capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. Dessa forma, reestruturam-se conceitos em formação, evitando obstáculos cognitivos. Estes se constituem equívocos que podem travar aprendizagens subsequentes e muitas vezes servir como

desencadeadores de bloqueios e aversão pela disciplina (HOFFMAN, 2012).

Moreira (1999) enumera três tipos de signos: indicadores, icônicos e simbólicos. Nesses signos, o mais importante é a palavra sugerida por eles. A linguagem escrita, falada e matemática são sistemas de signos simbólicos e o uso desse aparato é que vai possibilitar o desenvolvimento do ser criança, jovem ou adulto. Quanto mais o indivíduo usar esses signos, mais aprimorará a sua capacidade psicológica. Essa teoria levada para a aprendizagem matemática significa possibilitar a interação social, que conduz à construção de significados socialmente compartilhados. Isso pressupõe deixar que os estudantes expressem o que pensam, o que sabem e o que não sabem. É durante esses momentos que se negociam significados, possibilitando que os conceitos espontâneos dos estudantes se aproximem dos conceitos científicos; pois o aprendiz traz suas ideias e certifica-se das compreensões que construiu nos momentos de interlocução oral, validando-as ou refazendo-as; o que equivale a dizer que há um “intercâmbio de significados” nessa interação (MOREIRA, 1999, p. 111).

- **Interdisciplinaridade**

As atividades matemáticas no mundo atual requerem, desde níveis básicos aos mais complexos, capacidades e competências para problematizar e solucionar diversas situações-problema da vivência do indivíduo e da carreira profissional que se espera alcançar. Assim, torna-se imprescindível a articulação da Matemática com seus diversos eixos, com as práticas e necessidades sociais, assim como com as outras áreas do saber científico ou tecnológico, com o objetivo de favorecer a atribuição de significados aos conteúdos de forma contextualizada. Segundo as Diretrizes Municipais de Educação de Vitória (PMV, 2004), os processos de formação do sujeito em Matemática devem dar condições ao estudante de perceber sua integração com outras áreas do conhecimento, e entendê-la como uma atividade social, proporcionando as condições necessárias para que ele possa desenvolver estudos de forma mais autônoma que lhe possibilitem maior capacidade de analisar, criticar e agir para modificar a realidade na qual está inserido.

As aulas de Matemática podem se tornar ambientes de crescimento em todas as áreas do saber, especialmente, no que se refere à área de linguagens. Smole & Diniz (2001) dizem que a leitura é espaço comum entre todas as disciplinas. E sabemos que o discurso geral nas escolas é que o estudante não sabe Matemática porque não compreende o que lê. Se não compreende, cabe-nos perguntar o que pode ser feito para avançar nesse processo.

Nesse sentido, as autoras destacam que “[...] torna-se imprescindível que todas as áreas do conhecimento tomem para si a tarefa de formar o leitor” (SMOLE & DINIZ, 2001, p. 70). Vencer esse desafio pode ser mais simples quando se elege a metodologia de resolução de problemas como fio condutor do desenvolvimento de conceitos em Matemática. Várias técnicas de leitura podem ajudar na compreensão do texto matemático, como a leitura silenciosa dirigida, a leitura oral por um colega, a leitura oral coletiva, a leitura oral dirigida em que se selecionam as informações relevantes, a leitura jogralizada ou dramatizada e outras. Para isso, é essencial que sejam oferecidas diferentes textos com situações-problema: rotineiros e não rotineiros; textos simples, textos de média complexidade; e textos desafiadores; textos no formato do livro didático; textos elaborados pelo próprio estudante, individual ou coletivamente. É essa variedade que vai transformar a aula de Matemática em um ambiente alfabetizador por excelência e vai permitir que o estudante compreenda melhor qualquer texto matemático que lhe for oferecido, sobretudo se lembrarmos que qualquer texto, por mais simples que seja, permite a discursividade, gerando novas situações, indo além da leitura sem significação. Logo, é fundamental que a professora não se torne a única leitora em aulas de Matemática.

As práticas de leitura precisam ser intensificadas e diversificadas nas aulas de Matemática, pois essa possui vocabulário e sistema simbólico que lhe são específicos, sendo, portanto, imprescindível que esta professora também tome para si a tarefa de formar o leitor.

Uma prática interdisciplinar permite que se elaborem sequências didáticas riquíssimas, tanto

nos anos iniciais como nos anos finais, rompendo com a fragmentação do ensino, principalmente, no que se refere à Matemática e Língua Materna. A elaboração de textos em aulas de matemática deve ser um processo contínuo, pois ajuda na aprendizagem matemática, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento de várias habilidades. Como exemplo, citamos a importância de levar o estudante a dar justificativas orais ou escritas para a forma como solucionou um problema proposto. Além de ajudar o estudante a organizar seu pensamento, leva-o a desenvolver autonomia ao justificar os procedimentos que empregou no desenvolvimento das atividades. Assim, aprende a argumentar e defender ideias, desenvolvendo a sequência argumentativa. Outra ideia é a elaboração de tarefas matemáticas, formulando questões como exercícios, problemas e outros na forma escrita. Santos (1997, p. 19) argumenta que ao fazê-lo “ele atingiu um nível de conhecimento matemático mais elaborado e completo do que quando simplesmente resolve as questões matemáticas propostas pela professora e/ou livro texto.

- **Ouvir o estudante**

É preciso que o docente construa um elo com o estudante para que a comunicação do saber aconteça e para que compreenda suas reais necessidades (HOFFMAN, 2012). Quando o estudante percebe que também a professora aprende com ele, irá se sentir mais seguro e confiante.

Trabalhar em uma perspectiva em que se permita a escuta, privilegiando a construção de conceitos, pressupõe repensar os espaços e tempos de aprendizagem. Para compreender o raciocínio do estudante, permitindo sua socialização e o confronto deste com o de outros colegas, faz-se necessário um processo dialógico com tempo de aula de qualidade.

Uma das formas de valorizar e utilizar conhecimentos matemáticos trazidos pelo estudante é abrir espaços que lhe permitam expressar-se, ou seja, falar e ser ouvido. Cabe ao docente relacioná-los com os direitos de aprendizagem do currículo formal sem desqualificá-los, pois são diferentes saberes dentro de um mesmo espaço. A fruição dessas ideias deve ser incentivada sempre que possível, para, a partir daí, dialogar com o conhecimento formal.

- **Desenvolver o gosto pela Matemática**

A afetividade em relação à Matemática tem sido estudada, desde a década de 1980 e, hoje, estudiosos concordam que está fortemente ligada ao desempenho dos estudantes (GOMEZ CHACÓN, 2003; ZANON, 2011). Todo docente, com alguma experiência de sala de aula, já presenciou situações em que estudantes dizem odiar essa disciplina, enquanto outros dizem amá-la. O que permeia esse comportamento, segundo pesquisadores, são as experiências que o indivíduo possui com a disciplina nos primeiros anos de escolaridade, ou até no ambiente extraescolar. E podem ser determinantes para uma atitude positiva ou negativa diante dessa disciplina. O trabalho coerente com a visão dinâmica da Matemática favorecerá que todos se sintam capazes de aprender. A utilização de atividades variadas – algumas simples, outras de média complexidade e outras mais desafiadoras – em trabalhos de grupos com mediação, fará com que todos os estudantes em diferentes níveis de aprendizagem sejam contemplados.



Figura 55 - Matemática financeira - EMEF SC

O ensino e aprendizagem da Matemática, inevitavelmente, acontecem de acordo com crenças e concepções dos docentes. A forma como esse ensino é concebido pela professora pode desencadear, no estudante, a crença de que a Matemática é uma disciplina difícil de ser aprendida e privilégio de alguns poucos que possuem dom. Por outro lado, pode levar o aprendiz a vê-la como uma disciplina que lhe permite criar e fazer descobertas e é nessa perspectiva que esta diretriz aponta. Por isso, a formação do docente precisa ser contínua, porque também ele, pode ter em sua história de formação experiências com a disciplina que precisam ser ressignificadas. Hoje, há uma preocupação de educadores e pesquisadores em Educação Matemática em fazer com que a sua aprendizagem se torne acessível a todos dentro das diferentes formas de entendê-la e vivenciá-la no contexto sociocultural (HOFFMAN, 2012). Assim sendo, a formação continuada precisa garantir espaços em que os docentes também possam rever a sua relação com a Matemática, bem como as suas crenças e concepções sobre ela, seu ensino e sua aprendizagem.

Santos (1996, p. 120) afirma que “[...] nós, educadores matemáticos, devemos investigar de maneira detalhada as concepções, dificuldades e consciência metacognitiva que os futuros professores e os professores em exercício possuem”.

Essa investigação de que a autora fala, pode ser possibilitada pela reflexão sobre a própria prática. Como estou ensinando Matemática? Privilegio a compreensão e a construção ou espero que o estudante pense com a minha lógica? Que tipo de visão sobre o ensino da Matemática estrutura a minha prática? O que é Matemática para mim? E, sobretudo, a minha visão impede o estudante de gostar da disciplina?

Para desenvolver o gosto pela Matemática, uma das estratégias pode ser oportunizar experiências que possibilitem vivências e reflexões de situações de perdas e ganhos, inclusive, revelando talentos ou altas habilidades. O erro pode ser concebido como parte da aprendizagem em situações saudáveis, em que as atividades são selecionadas e mediadas de tal forma, que a repetição deste erro não aconteça. A escola pode criar a Olimpíada

Interna, a Semana da Matemática, comemorar o Dia da Matemática, em que atividades diversificadas podem ser desenvolvidas, inclusive com oficinas de jogos e curiosidades. Outra estratégia pode ser, esporadicamente, oferecer ao estudante oportunidades de vivência de questões de lógica nos moldes da Olimpíada Brasileira da Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e mediar sua solução.

- **Incentivar e possibilitar a utilização de estratégias próprias na resolução de situações-problema**

A valorização das estratégias do estudante está diretamente ligada ao item anterior, em que falamos da ressignificação dos afetos na Matemática. É fundamental que se permita ao estudante o uso da contagem de dedos, da representação pictórica e icônica na construção do raciocínio. Mas é preciso ouvi-lo, ele é que vai explicar os esquemas em ação que utilizou. A mediação da docente nesse processo é fundamental para que não se criem obstáculos cognitivos, isto é, equívocos na construção do conceito que podem travar aprendizagens subsequentes. É importante permitir a socialização dessas estratégias, porque isso permitirá que vários caminhos para uma mesma solução sejam vivenciados e que haja apropriação de diferentes técnicas.

As dinâmicas de sala de aula também devem ser reavaliadas, pois não se concebe mais a sala de aula de Matemática sempre como um espaço de silêncio. É preciso oportunizar a comunicação e a troca de ideias e permitir a resolução de problemas em pequenos grupos, fazendo posteriormente a socialização de estratégias. A partir disso, o estudante perceberá que Matemática não é somente fazer cálculos algorítmicos, é preciso incentivar o uso de algoritmos alternativos que privilegiam a representação pessoal, o uso de mapas conceituais, o uso da reta numerada e o uso da escrita para elucidar raciocínios.



Figura 56 – Mostra de matemática - EMEF TAN

Práticas avaliativas

A avaliação é imprescindível no trabalho educativo, pois este exige tomada de decisões a todo momento em relação ao processo de ensino aprendizagem. Nesse processo é necessário que professora e estudante estabeleçam relações de reciprocidade, pois o estudante é considerado um ser ativo na construção de seu conhecimento, e a professora uma mediadora nessa construção (PMV, 2004, p. 14).

As práticas avaliativas devem se constituir processos contínuos, qualitativos e que considerem os percursos e estratégias dos estudantes, bem como seu desenvolvimento e os tempos de aprendizagem. Nesta perspectiva, “a avaliação é vista como intrinsecamente ligada às ações de ensino, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, rompendo com a concepção excludente de avaliação para reprovação” (FARIA; CAVALCANTE, 2015, p. 31). A avaliação é parte inerente ao processo em que nada é desconectado e onde todas as ações desenvolvidas são vistas em relação aos

outros atores da comunidade escolar. Para isso, o docente poderá fazer uso de instrumentos diversos de registros avaliativos, sempre em caráter formativo e não classificatório. Não cabe a esta diretriz dizer qual instrumento deve ser usado, porque entendemos que mais importante do que o instrumento é a interpretação do resultado. Além disso, em uma prática pedagógica em que o docente e estudante estão em constante interação, a avaliação oportuniza novas aprendizagens e reflexões para ambos.

A avaliação da aprendizagem em matemática precisa valorizar a criatividade, a intuição, os processos de raciocínio e de aquisição de conceitos, tanto quanto o formalismo e o produto final. Isso pressupõe uma prática mais dinâmica, que requer um processo avaliativo mais abrangente que não se valha apenas de um único instrumento.

A avaliação que se pretende neste documento é aquela que considera as provas escritas ou orais como mais uma oportunidade de aprendizagem de todos os envolvidos no processo, e não como único instrumento a ser utilizado. O erro deve ser considerado uma evidência do que o estudante ainda não sabe para que novas práticas pedagógicas sejam estabelecidas. Se compreendermos que o saber matemático é adquirido por meio do processo de negociação de significados que ocorre nas interações sociais entre estudante/estudante e docente/estudante, por que não pensar em formas de avaliar em que o estudante se expresse de formas diferentes? Por que privilegiar provas escritas solitárias? Quem é que não vivenciou o fato de pegar uma prova escrita e não reconhecer o estudante nela? O que pode causar o baixo desempenho de um estudante brilhante em sala de aula? Santos (1997) argumenta que nem sempre aquele estudante que acerta, sabe o conteúdo, bem como aquele que erra, o desconhece.

Santos (1997) recomenda também o uso da escrita como forma de avaliação em moldes diferentes do que tradicionalmente a escola faz. Uma dessas formas de escrita são os mapas conceituais. Utilizados com frequência na sala de aula, acompanhados de textos explicativos, ajudarão o planejamento da professora e mostrarão em

que aspectos sua atuação deverá ser mais efetiva. Mapas conceituais em matemática podem evidenciar problemas de escrita e de raciocínio matemático do estudante, facilitando intervenções do docente. Constituem-se recurso de escrita e de representação pictórica que podem ser utilizados com criatividade, também, de forma coletiva em sala de aula (HOFFMAN; SANTOS-WAGNER, 2011). Outros gêneros sugeridos são cartas a colegas que estiveram ausentes, explicando os conteúdos trabalhados ou explicitando por que não os aprendeu; criação de escritas livres; diários; diálogos; histórias em quadrinhos; músicas em ritmos preferidos ou poesias envolvendo conceitos aprendidos. Todos esses textos podem contribuir para comunicar ao docente o que o estudante sabe e o que não sabe em Matemática. E ainda podem evidenciar sentimentos em relação à disciplina, por serem escritas mais expressivas, em que o estudante escreve livremente.

Logo, o uso de práticas pedagógicas diversificadas se faz necessário, pois entendemos que a avaliação deve ser vista como uma apreciação de todo processo de aprendizagem do estudante e do seu desempenho, bem como do trabalho do docente. Além disso, deve obedecer ao princípio da inclusão que está colocado como um desafio às escolas, mas perfeitamente possível quando se avalia o direito de aprendizagem do estudante, colocando-o em relação a todos os envolvidos.

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular

Este texto apresenta uma primeira análise comparativa da área de **Matemática** referente aos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória (DCEFEJA).

A metodologia utilizada consistiu na leitura dos documentos supracitados e na comparação entre as habilidades citadas na BNCC e os objetivos presentes na DC.

Os documentos apontam o conhecimento matemático como necessário, por ter grande aplicação na sociedade contemporânea,

contribuindo para a formação de cidadãos críticos. Além disso, ambos articulam os diversos campos da área (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade).

Em relação aos aspectos teórico-metodológicos a BNCC apresenta como estratégia para aprendizagem de matemática a resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e de modelagem. As DC apontam como metodologia de ensino para o favorecimento de conexões entre os campos conceituais da área e com outras áreas de conhecimento a resolução de situações-problema, o recurso à história da matemática, o recurso às tecnologias da comunicação, o recurso aos jogos e materiais manipulativos, a modelagem matemática e a etnomatemática.

A BNCC propõe cinco unidades temáticas, a citar: **números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística**. As DC consideram cinco eixos organizadores do ensino, a saber: **números e operações, álgebra, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação**. Ressaltamos que os eixos organizadores das DC estão inseridos nas unidades temáticas da BNCC, visto que, essas unidades temáticas abarcam a totalidade de conceitos presentes na matemática.

Finalizando essa análise, destacamos que os referidos documentos não se contradizem apesar de priorizarem em determinados momentos particularidades do conhecimento matemático e/ou estratégias e metodologias de ensino.

Abaixo, destacaremos alguns pontos relevantes para que o professor os considere ao desenvolver os objetivos previstos para suas respectivas turmas.

Objetivos não contemplados nas DCEFEJA

1º ano

- Comparar comprimentos, capacidades ou massas;
- Classificar eventos envolvendo o acaso;

2º ano

Obs.: Todos os objetivos são contemplados.

3º ano

- Representar graficamente frações;
- Reconhecer figuras congruentes;

4º ano

- Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros (prisma, pirâmides e outros);
- Identificar figuras simétricas;

5º ano

- Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta ou inversa entre duas grandezas, incluindo escalas em plantas e mapas;
- Construir um espaço amostral e identificar as possibilidades de sucesso de um evento, por meio de desenhos, esquemas e tabelas.

6º ano

- Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.

7º ano

- Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.
- 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.
- Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.

- Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um triângulo qualquer, conhecidas as medidas dos três lados.
- 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.
- Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.
- 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.

8º ano

- Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.
- 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.
- 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.
- 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).
- 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.
- Reconhecer vistas ortogonais de figuras espaciais e aplicar esse conhecimento para desenhar objetos em perspectiva.
- 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.

9º ano

- 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.
- Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.

Referências

ALBUQUERQUE, C. et al. **A Matemática na formação inicial de professores**. Lisboa: APM e SPCE, 2006.

ALMEIDA, L. M. W. **Modelagem Matemática em sala de aula: em direção à educação matemática crítica**. Anais III CNMEM. Piracicaba, 2003.

BARBOSA, J. C.; CALDEIRA, A. D.; ARAÚJO, J. de L. **Modelagem matemática na educação matemática brasileira: pesquisas práticas educacionais**. Recife: SBEM, 2007.

BIANCHI, C. **Educar: ensinar a pensar**. Site Clube do Professor, 2003. Disponível em: <<http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/Educar.htm>>. Acesso em: junho de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Ensino de primeira a quarta séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC** – Brasília, 2014.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão Preliminar).

BURAK, D. Uma experiência com a Modelagem Matemática. **PRÓ- MAT**, Curitiba, v.1, p.32-47. 1992.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. 3ª ed. Campinas: Summus Editora, 1986.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

FARIA, M. B. & CAVALCANTE, M. C. B. Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização: Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2015.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOFFMAN, B. V. S. **O uso de diferentes formas de comunicação em aulas de matemática no ensino fundamental**. 2012. 290f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

HOFFMAN, B. V. S.; SANTOS-WAGNER, V. M. P. S. A exploração da leitura, escrita e oralidade em matemática. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., 2011, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2011, p. 12. (Publicado em CD-ROM).

MONTEIRO, A.; POMPEU JR, G. **A Matemática e os Temas Transversais**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, M. O. de. **O jogo e a construção do conhecimento matemático**. Série Idéias n. 10, São Paulo: FDE, 1992.

MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

OLIVEIRA, E. D. de. **O livro didático na Educação de jovens e Adultos**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió. 2007.

PINHEIRO, N. A. M. Educação Matemática Crítica: Discutindo sobre suas perspectivas e contribuições para o Ensino-Aprendizagem. **BOLETIM GEPEM**. Bauru – SP. n 52. p 29-49. 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Vitória, 2004.

SANTOS, V. M. P. dos. **Metacognitive awareness of prospective elementary teachers in a mathematics content course and a look at their knowledge, beliefs and metacognitive awareness about fractions**. 1993. Tese (Doctoral of Philosophy) – Department of Curriculum and Instruction (Mathematics Education) in the School of Education, Indiana University. Publicado por Associação de Professores de Matemática, Coleção Teses. Lisboa: APM, 1996.

SANTOS, V. M. P. (Coord.) **Avaliação de aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos**. Rio de Janeiro: Projeto Fundão, Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Resolução de problemas em matemática: uma abordagem no processo educativo**. Boletim GEPEM, Rio de Janeiro, nº 53, p. 43-74, jul./dez. 2008.

SILVA, E.B. **Comprimento, superfície e volume na medida certa**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 9. 2007, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: UniBH, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática crítica: A questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA JUNIOR, L. de. Critérios a serem observados pelo professor quando da elaboração de textos com atividades de matemática para turmas de EJA. **Seminário Nacional Sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos**, 5., Campinas. São Paulo, 2015.

SPINILLO, A. G.; MAGINA, S. Alguns “mitos” sobre a educação matemática e suas consequências para o ensino fundamental. In: PAVANELLO, R. M. (Org.). **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: a pesquisa e a sala de aula**. v. 2. São Paulo: Biblioteca do educador matemático, Coleção SBEM, 2004.

ZANON, T. X. D. **Formação continuada de professores que ensinam matemática: o que pensam e sentem sobre ensino, aprendizagem e avaliação**. 2011. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
1- NÚMEROS E OPERAÇÕES	História dos números, sistema de numeração decimal, funções sociais dos números, quantificação, registros e agrupamentos, operações e problemas dos campos aditivo e multiplicativo, números naturais, números inteiros, números racionais na forma fracionária e decimais, números irracionais e decimais, números racionais e números reais.	1.1 Identificar a História dos Números como criação da humanidade em diferentes espaços tempos (romanos, maias, egípcios).	I	A	A	A	A/C							A história dos números precisa ser apresentada em cada ano, de acordo com o Conjunto Numérico trabalhado. O intuito é levar os estudantes a perceberem a simplicidade do Sistema de Numeração Decimal (SND) em relação aos demais.	
		1.2 Relacionar a História dos Números com os usos que se faz do sistema numérico atual.			I	A	A/C	C							
		1.3 Identificar números nos diferentes contextos e funções (código, ordem, quantidade, medida).	I	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C					A Matemática é uma atividade humana, que faz parte da nossa cultura, além de se constituir uma área do saber cujos conhecimentos produzidos possibilitam solucionar problemas do cotidiano, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de atividades curriculares que envolvam as crianças em situações articuladas com suas experiências/vivências pessoais, culturais e sociais, valorizando os contextos e as conexões matemáticas. Exemplos de contextos: corpo, família, casa, sala de aula, escola, rua, bairro e cidade, natureza, animais, alimentação, esporte, tempo, jogos e brincadeiras, transportes, temas transversais, etc. Considera-se importante ampliar e consolidar baseado na graduação dos conjuntos numéricos.	
		1.4 Quantificar e comunicar quantidades, utilizando estratégias diferenciadas como, por exemplo, correspondência termo a termo, contagem, pareamento, estimativa, etc.	I/A	A/C	A/C										
		1.5 Identificar os algarismos indo-arábicos.	I/A/C												
		1.6 Traçar os algarismos indo-arábicos de modo convencional.	I/A/C												
		1.7 Compreender o conceito e identificar os antecessores e sucessores dos números.	I	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	C						
		1.8 Utilizar a contagem como recurso, em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc.	I	A	C										
		1.9 Interpretar, registrar e comparar quantidades representadas no Sistema de Numeração Decimal.	I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C						Recomenda-se o uso da reta numérica para localização e comparação dos números naturais.
		1.10 Identificar o conjunto dos números inteiros como uma ampliação do conjunto dos números naturais.									I/A	A/C	C		O trabalho com números inteiros exige variedade de situações em que se utilize, além de diversos materiais manipuláveis, a reta numérica, para compreensão tanto da ordem desses números quanto do resultado de operações do campo aditivo e do multiplicativo. Também é importante o trabalho com números opostos e valor absoluto.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS							
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
1 - NÚMEROS E OPERAÇÕES		1.11 Reconhecer o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica.	I	A	C	A/C	A/C	A/C							É importante realizar a composição e decomposição dos números nas suas diversas ordens e de variadas maneiras, como, por exemplo: $645 = 600 + 40 + 5$ ou $6 \times 100 + 4 \times 10 + 5 \times 1$
		1.12 Relacionar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica, pelo menos até à classe das unidades simples.	I	A	C										
		1.13 Relacionar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica, conhecendo a classe dos milhões pelo menos até a classe dos bilhões, gradativamente.					I/A	A/C	C						
		1.14 Identificar e compreender o conceito de números pares e ímpares.	I	A	A/C	A/C									
		1.15 Explorar regularidades envolvendo números pares e ímpares.					A	C	C						
		1.16 Compreender o conceito de números ordinais.	I	A/C	A/C	C									
		1.17 Classificar números primos e compostos compreendendo suas relações (expressas pelos termos “é múltiplo de”; “é divisor de”; “é fator de”) e critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 10.							I/A	C					
		1.18 Resolver situações-problema, com ou sem uso de estratégias convencionais, envolvendo conceito de dúzia.		I	A/C	C									
		1.19 Resolver situações-problema do campo aditivo, com ou sem uso de estratégias convencionais, envolvendo ações de juntar e separar (composição simples).	I	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C				O campo aditivo compreende as operações de adição e subtração.
		1.20 Resolver situações-problema do campo aditivo, com ou sem uso de estratégias convencionais, envolvendo ações de comparar e completar.	I	A	C	A/C	A/C	C	C	C	C				
		1.21 Resolver situações-problema do campo aditivo, com ou sem uso de estratégias convencionais, envolvendo ações de acrescentar e retirar (transformação).	I	A	C	A/C	A/C	A/C	C	C	C				
		1.22 Calcular a adição sem agrupamento, usando a técnica operatória convencional.	I	A/C	A/C										No que diz respeito ao cálculo de adição e subtração, precisamos garantir que até o 5º ano a aprendizagem dos algoritmos seja contemplada utilizando números conforme a classe trabalhada em cada ano.
		1.23 Calcular a adição com agrupamento, usando a técnica operatória convencional.		I	A/C	A/C									
		1.24 Calcular a subtração sem desagrupamento, usando a técnica operatória convencional.	I	A/C	A/C	A/C									
		1.25 Calcular a subtração com desagrupamento, usando a técnica operatória convencional.		I	A/C	A/C	A/C								

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
		LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar									
1- NÚMEROS E OPERAÇÕES	1.26 Resolver situações-problema do campo multiplicativo, com ou sem uso de estratégias convencionais, compreendendo as ideias de adição de parcelas iguais, organização retangular, combinatória, proporcionalidade.	I	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	O campo multiplicativo diz respeito às operações de multiplicação e divisão.
	1.27 Resolver situações-problema do campo multiplicativo, com ou sem uso de estratégias convencionais, compreendendo as ideias de repartir igualmente e de medida (quantos cabem).	I	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	1.28 Resolver problemas compreendendo os procedimentos de cálculo mental, estimativa e aproximação envolvendo as quatro operações fundamentais.	I	A	A	A	C	A/C	A/C	A/C	A/C	
	1.29 Calcular multiplicação e divisão usando as técnicas operatórias convencionais.			I	A/C	A/C					
	1.30 Utilizar as ideias de potenciação e radiciação e suas representações na resolução de situações-problema.						I/A	A/C	A/C	A/C	Problemas que envolvem o princípio multiplicativo podem auxiliar o trabalho com potenciação.
	1.31 Resolver e elaborar problemas envolvendo números em notação científica.								I/A	A/C	
	1.32 Utilizar notação científica para registrar um número muito grande ou muito pequeno.								I	A/C	Estabelecer relação do uso de notação científica com o trabalho em medidas
	1.33 Identificar o conjunto dos números racionais como uma ampliação do conjunto dos números inteiros.								I	A/C	O trabalho não deve se voltar às relações de inclusão e pertinência, mas sim à compreensão da necessidade de ampliação dos campos numéricos para atender tanto a situações do dia a dia quanto a problemas da própria matemática.
	1.34 Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionárias e decimais) a partir de seus diferentes usos no contexto social.	I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C			Ao trabalhar com os números racionais na forma fracionária e decimal, deve-se contemplar habilidades que envolvem sequências e ordenação de números conforme previsto no eixo de álgebra.
	1.35 Resolver situações-problema que envolvam o conceito, a representação e a comparação dos números racionais.								I/A	A/C	
1.36 Utilizar a ideia de fração como parte-todo (parte do inteiro), todo-parte (divisão) e parte-parte (razão) em situações-problema.			I	A	A/C	A/C	A/C			Desenvolver semanalmente atividades que envolvam tabelas e gráficos cujos dados contemplem números racionais (naturais ou não). Sempre propor situações que envolvam diferentes grandezas de medidas (comprimento, área, temperatura, tempo, massa, etc.). Enfatizar o trabalho de localização de pontos na reta numérica.	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
1- NÚMEROS E OPERAÇÕES		1.37 Representar graficamente frações (frações de quantidade, fração do inteiro, na reta numérica).					I	A	C					
		1.38 Ler e representar números racionais na forma decimal e fracionária.					I/A	A/C	C					
		1.39 Resolver situações-problema envolvendo a ideia de fração menor que o inteiro (fração própria).					I	A	A/C	A/C				
		1.40 Utilizar a ideia de frações impróprias, aparentes e números mistos na resolução de situações-problema.					I	A	A/C	A/C				
		1.41 Compreender o uso da vírgula na representação do número decimal relacionando-o ao conhecimento de frações.					I	A	A/C	A/C				
		1.42 Calcular adição e subtração de frações com denominadores iguais.					I	A/C	A/C					
		1.43 Calcular adição e subtração de frações com denominadores diferentes pelo princípio da equivalência.						I/A	A/C	A/C				
		1.44 Resolver situações-problema envolvendo adição e subtração de números racionais na forma fracionária.					I	A	A/C	A/C	A/C	A/C		
		1.45 Calcular a multiplicação de número natural por fração.						I	A/C	A/C				
		1.46 Resolver situações-problema envolvendo a multiplicação de números na forma fracionária.							I/A/C	A/C	A/C	A/C		
		1.47 Calcular a divisão de fração por inteiro, inteiro por fração e fração por fração.							I/A	A/C				
		1.48 Resolver situações-problema, relacionando fração de denominador 100 à ideia de porcentagem.						I/A	A/C					
	1.49 Resolver problemas envolvendo porcentagem, incluindo a ideia de juros simples e determinação de taxa percentual.								I	A	A/C	A/C	Utilizar recortes de jornais e revistas para explorar o significado das porcentagens presentes e calcular descontos ou acréscimos; Não se trata, nesse momento, de usar a fórmula de juros para seu cálculo, mas explorar a ideia de acréscimo que está embutida no conceito de juro. Problemas que envolvem o princípio multiplicativo podem auxiliar no trabalho com potenciações.	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
1- NÚMEROS E OPERAÇÕES		1.50 Resolver situações-problema envolvendo adição e subtração de números racionais na forma decimal.				I	A	A/C	A/C	A/C	A/C		
		1.51 Resolver situações-problema envolvendo a multiplicação de números racionais na forma decimal.							I	A	A/C	C	
		1.52 Calcular a multiplicação de números decimais por inteiros em situações-problema.					I	A/C	A/C				
		1.53 Calcular a multiplicação de números decimais por decimais em situações-problema.						I/A/C	A/C	C			
		1.54 Calcular a divisão de números inteiros com resultados decimais em situações-problema.					I	A/C	A/C				
		1.55 Calcular a divisão de números: decimal por inteiro, inteiro por decimal e decimal por decimal em situações-problema.						I/A/C	A/C	A/C	C		
		1.56 Utilizar as ideias das operações com números racionais em situações-problema.								I/A	A/C		
		1.57 Comparar e ordenar números racionais na forma fracionária e decimal.				I	A/C	A/C	A/C	A/C			
		1.58 Resolver problemas de contagem que envolvam o princípio multiplicativo, por meio de diagrama de árvore, tabelas e esquemas.			I	A	A	A/C					Problemas que envolvem o princípio multiplicativo podem auxiliar o trabalho com potenciações. É preciso investir no cálculo das operações, mas contemplando números mais familiares, denominadores facilmente transformáveis, expressões numéricas que não se estendam muito, tanto em tamanho quanto nos sinais de associação (parênteses, colchetes e chaves). Propor situações-problema que envolvam as diferentes ideias dos campos aditivo e multiplicativo, incluindo-se o Princípio Multiplicativo.
	1.59 Identificar a existência de números que não podem ser escritos na forma de fração (irracionais).									I	A/C	É necessário fazer uma retomada da existência de diferentes conjuntos numéricos e da validação (ou não) das propriedades que envolvem os números e as operações fundamentais em cada conjunto. Esse trabalho deve ser relacionado com o eixo de medidas, razão primeira da necessidade histórica de ampliação desses conjuntos. Relacionar o trabalho com números irracionais com o cálculo do comprimento da circunferência.	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar – (C) Consolidar											
2- ÁLGEBRA		1.60 Identificar o conjunto dos números reais como sendo a união dos conjuntos numéricos dos racionais e dos irracionais.											I/A/C	Construção de $\sqrt{2}$ com régua e compasso (justificativa geométrica da existência do número). Utilizar Teorema de Pitágoras para encontrar outras raízes.
		1.61 Resolver e elaborar problemas com números reais envolvendo diferentes operações										I	A/C	
		2.1 Acrescentar elementos ausentes em seqüências de números naturais, objetos ou figuras de acordo com regra pré-determinada (lei de formação da seqüência).	I	A	A	A	C	C	C	C	C			Neste eixo, a professora pode utilizar atividades que contemplem a investigação de regularidades para identificar padrões. Considera-se importante ampliar e consolidar baseando-se na graduação dos conjuntos numéricos.
		2.2 Organizar e registrar seqüência de números em ordem crescente e decrescente.	I	A	C	A/C	A/C	A/C	C	C	C			
		2.3 Construir seqüências de números, resultantes da realização de operações sucessivas, por um mesmo número, e descrever a regra de formação.			I	A	C	C	C	A/C	C			
		2.4 Relacionar e representar as regularidades numéricas a partir de sua generalização utilizando o pensamento algébrico.			I	A	A	A	A/C	A/C	A/C			
		2.5 Relacionar e representar o valor desconhecido em situações-problema do campo aditivo ao pensamento algébrico.			I	A	A	A	A/C	A/C	C			
		2.6 Relacionar e representar o valor desconhecido em situações-problema do campo multiplicativo ao pensamento algébrico.			I	A	A	A	A/C	A/C	C			
		2.7 Utilizar representações algébricas para expressar generalizações sobre propriedades das operações aritméticas e regularidades observadas em algumas seqüências numéricas.										I	A/C	Começar o trabalho de álgebra colocando em discussão como fazer a transição da língua materna para a linguagem matemática. A partir deste registro em que eu posso utilizar letras para representar valores desconhecidos, introduzir o trabalho com polinômios. Observar que esse trabalho é uma ferramenta para a construção do significado de uma equação, e não o conceito principal a ser trabalhado.
		2.8 Produzir e interpretar diferentes escritas algébricas – igualdades e desigualdades – identificando equações e inequações do 1º grau com uma incógnita.										I	A/C	Materiais como balanças de equilíbrio são interessantes para o entendimento de propriedades das igualdades.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar – (C) Consolidar													
2- ÁLGEBRA	Atributos e regras de formação de sequências, idades, generalizações e pensamento algébrico.	2.9 Utilizar as propriedades da igualdade e da desigualdade, para resolver equações e inequações do 1º grau com uma incógnita.									I	A/C		No trabalho com situações-problema envolvendo equações do 1º grau, é necessário ampliar, aos poucos, os conjuntos numéricos. Começar com coeficientes naturais, depois inteiros negativos, números na forma decimal e fracionária. Trabalhar o processo de validação das respostas e obtenção da resposta final nas situações-problema.		
		2.10 Traduzir situações-problema por meio de equações, inequações e sistemas de equações de 1º grau.										I	A/C	C	Retomadas dos casos vistos no ano anterior são necessárias para preparar o estudante para o estudo das equações do 2º grau, a ser tratado posteriormente. O uso de novas tecnologias favorece o entendimento das representações das soluções, mas há alternativas interessantes no desenho em papel quadriculado.	
		2.11 Representar geometricamente, no plano cartesiano, as soluções de um sistema de equações de 1º grau com 2 incógnitas.											I	A/C	C	
		2.12 Resolver situações-problema por meio de equações e inequações de 1º grau com uma incógnita e sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas.											I	A/C	C	Algumas vezes os estudantes podem tentar resolver as situações-problema envolvendo equação do 1º grau por tentativas. Precisamos pensar em exemplos onde estas tentativas se tornem cada vez mais difíceis de serem realizadas, para que percebam, assim, a necessidade do uso da equação. Mas as estratégias pessoais sempre devem ser consideradas e discutidas com os estudantes. As atividades devem também contemplar situações em que seja necessário verificar se o número dado é raiz da equação. As mesmas orientações se aplicam a sistemas de equação do 1º grau com duas incógnitas.
		2.13 Descrever o que ocorre com uma igualdade ao se adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir seus membros por um mesmo número.											I	A/C	C	
		2.14 Resolver e elaborar problemas envolvendo equações do 1º grau do tipo $ax + b = c$, nos conjuntos numéricos.											I/A	A/C	C	
		2.15 Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta ou inversa entre duas grandezas, incluindo escalas em plantas e mapas.													I/A/C	Esse trabalho pode ser relacionado com razões conhecidas como velocidade e densidade demográfica.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
2- ÁLGEBRA		2.16 Resolver e elaborar problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em partes desiguais.							I	A/C	A/C	A/C	
		2.17 Resolver equações do tipo $A(x) = B(x)$, sendo $A(x)$ e $B(x)$ expressões polinomiais redutíveis a expressões do tipo $ax + b$.								A/C	A/C	C	
		2.18 Resolver e elaborar problemas cujas conversões para a linguagem algébrica resultem em sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas.								I	A/C	C	
		2.19 Resolver e elaborar problemas que envolvam equações do 2º grau do tipo $ax^2 = c$ e $(x \pm b)^2 = c$. I/A/C										I/A/C	
		2.20 Conceber função como um tipo de relação de dependência entre duas variáveis, que pode ser representada graficamente.										I/A	
		2.21 Associar uma equação linear de 1º grau com duas variáveis a uma reta no plano cartesiano e relacionar a solução de sistemas de duas equações do 1º grau com duas variáveis à sua representação geométrica.								I	A/C	C	
		2.22 Fatorar expressões do 2º grau, recorrendo aos produtos de binômios.									I/A	A/C	
		2.23 Resolver e elaborar problemas envolvendo equações do 2º grau.										I/A/C	As atividades devem também contemplar situações em que seja necessário verificar se o número dado é raiz da equação.
		2.24 Resolver e elaborar problemas cujas conversões para a linguagem algébrica resultem em sistemas de equações do 2º grau.										I/A/C	
		2.25 Representar graficamente uma equação de 2º grau.										I/A/C	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar – (C) Consolidar													
3- ESPAÇO E FORMA	Sólidos geométricos, figuras planas, simetria, ângulos, representação no espaço.	3.1 Identificar e classificar figuras geométricas não planas relacionando-as a formas presentes no cotidiano.	I	A	C	A/C	A/C	A/C							O trabalho com as figuras geométricas deve começar pelas não planas porque efetivamente não temos formas planas representadas no mundo em que vivemos. O trabalho com os sólidos geométricos permite ao estudante, visualmente, perceber sua presença. Ao trabalhar com sólidos geométricos, é necessário partir da construção e manipulação destes. Precisamos dissociar a ideia de que figura unidimensional ou bidimensional é plana e que figura tridimensional é não plana.	
		3.2 Reconhecer elementos dos poliedros (faces, vértices, arestas).				I	A	A/C								
		3.3 Identificar e estabelecer relações entre o número de faces, vértices e arestas de um poliedro.				I	A	A/C								
		3.4 Classificar sólidos geométricos em poliedros e corpos redondos.			I	A	C	C								
		3.5 Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros (prisma, pirâmides e outros).					I/A	A	C							
		3.6 Construir planificação de poliedros.				I	A	A/C								
		3.7 Reconhecer e classificar figuras geométricas planas (números de lados e tipos de ângulos).	I	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C								
		3.8 Identificar elementos das figuras planas poligonais (lados, ângulos, diagonais, vértices, eixos de simetria).	I	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C								Criar situações-problema que contemplem os polígonos e suas principais características e o cálculo do perímetro e da área desses polígonos envolvendo os números racionais (naturais ou fracionários).
		3.9 Identificar ângulos retos, agudos e obtusos.					I	A/C								O trabalho deve contemplar o uso de instrumentos e construções geométricas com régua, esquadro, compasso, transferidor.
		3.10 Identificar relações entre ângulos (complementares, suplementares e opostos pelo vértice), entre ângulos internos e externos de polígonos.									I	A/C				
		3.11 Compreender as relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.										I/A	A/C			
		3.12 Utilizar as relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal na resolução de situações-problema.											I/A/C			
		3.13 Reconhecer arcos, ângulo central e ângulo inscrito na circunferência e estabelecer a relação entre eles.										I/A	A/C			

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
3 - ESPAÇO E FORMA		3.14 Reconhecer as condições necessárias e suficientes para obter triângulos semelhantes e utilizar a Semelhança de triângulos para estabelecer: as relações métricas no triângulo retângulo e as razões trigonométricas.										I	A/C		
		3.15 Identificar condições de inscrição e circunscrição de polígonos em uma circunferência.											I/A/C		
		3.16 Identificar relações entre número de lados e diagonais de polígonos.										I	A/C		
		3.17 Classificar polígonos de acordo com o número de lados, medidas dos lados e dos ângulos, eixos de simetria.											I/A/C		
		3.18 Comparar semelhanças e diferenças entre polígonos e poliedros, considerando o número de lados, medida dos lados e ângulos, faces e vértices.				I	A	A/C	C						
		3.19 Identificar lados paralelos e perpendiculares em polígonos.				I	A	C							
		3.20 Reconhecer figuras por meio de vistas e descrever as vistas de uma dada figura.										I	A	C	O reconhecimento de diferentes vistas de uma figura exige o manuseio de objetos e sólidos geométricos, que deverão ter suas vistas traçadas.
		3.21 Representar objetos de diferentes maneiras (moldes, vistas, malhas).	I	A	A	C	C	A/C	A/C						Manusear os sólidos geométricos para identificar e estabelecer as relações entre seus elementos. O enfoque não deve ser a fórmula, mas estabelecer essas relações pelo manuseio dos sólidos geométricos.
		3.22 Identificar figuras simétricas	I	A	A	C	C	C							Explorar que a simetria faz parte do mundo que nos rodeia e que além da reflexão também podem ser trabalhados a rotação (movimento ao redor de um ponto-centro de rotação) e translação (movimento realizado de um ponto ao outro). Em cada ação realizada observar os elementos que mudam ou não na figura.
		3.23 Identificar a simetria em figuras planas.				I	A/C	C							
	3.24 Reconhecer na simetria as transformações básicas: reflexão, rotação e translação.				I	A/C	C	C						O conceito de simetria é retomado nas situações em que se realiza a reflexão de figuras. O uso de malhas quadriculadas é essencial para a observação dos elementos invariantes e variantes nas transformações sofridas pelas figuras.	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
3- ESPAÇO E FORMA		3.25 Identificar figuras congruentes ou semelhantes a outra, obtidas por meio de transformações no plano: translação, reflexão em retas, rotação, homotetia.										IAC	
		3.26 Reconhecer as medidas de elementos de uma figura plana que não se alteram e as que se alteram em ampliações ou reduções dessa figura; (lados, do perímetro, da área).						I	A	A	A	C	Recomendamos o trabalho em malha quadriculada para o 5º ano.
		3.27 Descrever a localização ou movimentação de pessoas ou objetos.	I	A	A	A	C	A/C	C				
		3.28 Representar por meio de desenhos a localização ou movimentação de pessoas ou objetos (mapas, malhas e plantas).			I	A	C	A/C	C	C			
		3.29 Reconhecer que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é 180° e a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e dos ângulos.							I	A	A/C	C	Fazer experiências com papel retirando, os vértices do triângulo, justapondo as três peças para observar a soma dos três ângulos do triângulo. Fazer experiências com pedaços de barbante ou de canudos para verificar a existência do triângulo. Deixar que os estudantes testem e descubram as medidas possíveis ou não para se obter um triângulo.
		3.30 Utilizar os conceitos de altura e mediana para resolução de situações-problema.									IA	C	Uma das relações a ser trabalhada é a relação entre as medidas dos lados (teorema de Pitágoras) sem recair necessariamente em uma equação do 2º grau.
		3.31 Reconhecer mediatriz de um segmento e bissetriz de um ângulo como lugares geométricos.										IAC	Utilizar instrumentos de medida (régua, transferidor). Começar com medidas de ângulos que sejam múltiplos de 2 para facilitar o cálculo da bissetriz dos ângulos. Avançar aos poucos para ângulos em que a divisão por 2 resulte em medidas apenas até minutos.
		3.32 Reconhecer e diferenciar círculo e circunferência, bem como seus elementos: centro, raio, diâmetro e corda.									I	A/C	
		3.33 Resolver e elaborar problemas envolvendo o comprimento da circunferência.										IAC	Relacionar o número Pi com o trabalho com números irracionais.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
4- GRANDEZAS E MEDIDAS	Tempo, massa, comprimento, capacidade, volume, temperatura, sistema monetário	4.1 Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.	I	A	A	A	C								
		4.2 Resolver situações-problema, utilizando instrumentos de medida (convencionais e não convencionais) de comprimento.		I	A	A	A	A	A/C	A/C					No trabalho com este eixo podem ser utilizadas medidas não convencionais, porém não se deve descartar a contextualização com situações problema que permitam ao estudante identificar grandezas mensuráveis no seu cotidiano. É importante considerar o trabalho com as unidades de medidas mais usuais: Comprimento: mm - cm - m - km, Massa: mg - g - kg. É necessário refletir com os estudantes os diferentes resultados obtidos com medidas não padronizadas e a necessidade de padronização. O uso de instrumentos como caixas de vários tamanhos, balanças (de equilíbrio e digitais), trenas, réguas, copos, recipientes com diferentes capacidades, termômetro, são fundamentais para a compreensão das relações entre as unidades de medida de cada grandeza. As atividades relacionadas - grandeza comprimento devem utilizar recursos como régua, trena, fita métrica etc.
		4.3 Relacionar as unidades usuais de medida de comprimento do sistema métrico decimal (mm, cm, m, km).						I	A/C	A/C	A/C	A/C			No início do trabalho, as medidas utilizadas são números naturais. O fato de inserir números na forma fracionária e decimal, já é uma justificativa para a ampliação do conjunto numérico para os números racionais.
		4.4 Compreender o conceito de perímetro.				I	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C			O trabalho com perímetro e área deve contemplar os diferentes conjuntos numéricos trabalhados em cada ano. Um bom momento para tratar sobre perímetro é quando trabalhamos com a operação de adição, bem como o trabalho com área é potencializado quando o inserimos no trabalho com a multiplicação. As situações que envolvem comprimento devem incluir cálculo do perímetro de figuras planas poligonais, bem como iniciar obtenção experimental do comprimento da circunferência.
		4.5 Resolver situações-problema que envolvem a grandeza comprimento e as relações entre as unidades usuais de medida dessa grandeza (mm, cm, m, km).				I/A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C			
		4.6 Resolver e elaborar situações-problema que envolvem o conceito de perímetro inclusive em figuras planas.				I	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C			A retomada do tema se justifica a cada ano pela ampliação dos campos numéricos.
		4.7 Compreender o conceito de área.				I	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C			
		4.8 Resolver e elaborar situações-problema que envolvem a grandeza área, incluindo o cálculo em figuras planas e em superfícies de poliedro (prismas retos), considerando as relações entre as unidades de medida dessa grandeza.				I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C			O cálculo de área oferece oportunidade de utilizar materiais como o geoplano, a malha quadriculada, moldes dos sólidos.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
4- GRANDEZAS E MEDIDAS		4.9 Resolver situações-problema, utilizando instrumentos de medidas (convencionais e não convencionais) relativos às grandezas mensuráveis de massa.	I	A	A	A	A/C								
		4.10 Resolver situações-problema que envolvem a grandeza massa e as relações entre as unidades de medida dessa grandeza (mg, g, Kg, tonelada).				I/A	A	A/C	A/C	A/C	A/C				
		4.11 Resolver situações-problema, utilizando instrumentos de medidas (convencionais e não convencionais) que envolvem as grandezas capacidade/ volume.	I	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C				É importante lembrar que capacidade não é uma grandeza de medida, portanto durante o trabalho deve ficar clara a diferença entre capacidade e volume. Também é importante considerar o trabalho com as unidades de medidas mais usuais: Capacidade: ml - l.
		4.12 Resolver situações-problema que envolvem a grandeza capacidade/volume e as relações entre as unidades de medida dessa grandeza (l, ml).			I/A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C				O foco deve ser o cálculo do volume dos prismas retangulares. O cálculo do volume oportuniza ao estudante utilizar seus conhecimentos sobre o campo multiplicativo e suas propriedades.
		4.13 Compreender o processo de medição, bem como as características do instrumento utilizado para medir.			I	A	C								
		4.14 Compreender o conceito de dia, semana, mês e ano, e como são organizados no calendário.	I	A	A/C	A/C	C								As atividades relacionadas com a grandeza tempo devem utilizar calendário e relógio (digital e de ponteiros). Podem também ser utilizados instrumentos como ampolheta e cronômetro.
		4.15 Saber ler horas em relógios digitais.	I	A/C	C										
		4.16 Saber ler horas em relógios de ponteiros.	I	A	A	C									
		4.17 Resolver situações-problema que envolvem intervalo de tempo.			I	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C					
		4.18 Resolver situações-problema que envolvem relações entre unidades usuais de medida de tempo (hora, dia, mês, ano, etc.).				I	A/C	A/C	A/C						

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS					
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º						
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar														
4- GRANDEZAS E MEDIDAS		4.19 Reconhecer grandezas compostas, determinadas pela razão ou pelo produto de duas outras: velocidade (m/s; km/h), aceleração (m/s ²), densidade (g/cm ³ ; pessoas/km ²) e potência (Kwh).										I	A	A			
		4.20 Resolver situações problema que envolvem a grandeza temperatura.				I	A	A	A/C	A/C						Para o trabalho com temperatura, além do termômetro, é necessário contextualizar com informações a partir de diferentes mídias que envolvam situações relativas a temperatura, como nevascas, calor excessivo, variações ao longo de um determinado período etc. Focar na variação de temperatura considerando o termômetro como uma reta numérica, trabalhar situações-problema envolvendo variação de temperatura, trabalhar com outras unidades de medida de temperatura (Celsius, Fahrenheit), propor um trabalho articulado com ciências (estados da água).	
		4.21 Reconhecer as cédulas e moedas brasileiras.	I	C	A/C												
		4.22 Resolver problemas envolvendo o sistema monetário.	I	C	A/C				C								
		4.23 Resolver e elaborar problemas envolvendo o comprimento da circunferência e a área do círculo.											I/A/C	A/C			No caso da circunferência e do círculo, o uso do número irracional Pi, construído experimentalmente, deve ser considerado em diferentes arredondamentos: 3; 3,1; 3,14; etc.
		4.24 Resolver situações-problema que envolvem ângulos em suas medidas padronizadas (reto, grau e seus submúltiplos) e operações com medidas de ângulos.										I/A/C					O uso do transferidor e a construção de ângulos com régua e compasso devem permear o trabalho em sala de aula.
5- TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Leitura, compreensão, interpretação e elaboração de tabelas e gráficos	5.1 Reconhecer os elementos de um gráfico de colunas, barras e linha (eixos, título, fonte e legenda).				I	A	A/C								O trabalho com coleta de dados deve ser realizado desde o Ciclo Inicial da Aprendizagem, pois as crianças já são capazes de elaborar questões com a mediação da professora.	
		5.2 Reconhecer os elementos de uma tabela simples e de dupla entrada (linhas, colunas).					I	A	A/C							As atividades envolvem tabelas simples e de dupla entrada. Os gráficos de barras, colunas, setores, linha, obtidos em diferentes mídias, podem se transformar em excelentes objetos de discussão de diferentes temas de interesse dessa faixa etária (esportes, carreira, avanços e desafios da comunidade em que vivem etc.). As situações didáticas devem envolver tanto a interpretação de tabelas e gráficos prontos como a coleta e organização de dados e elaboração de relatório de análise de pesquisas feitas pelos grupos.	
		5.3 Identificar e interpretar informações apresentadas em gráficos e tabelas.	I	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C					As atividades devem envolver gráficos e tabelas de diferentes mídias e também a construção a partir de coletas de dados feitas pelos estudantes.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
5- TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO		5.4 Propor e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos.	I	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	O trabalho deve considerar os conjuntos numéricos envolvidos (N, Z, Q) na coleta de dados, na construção e análise das tabelas e dos gráficos.
		5.5 Elaborar questões para coletar dados quantitativos e qualitativos.	I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	Desenvolver semanalmente atividades que envolvam tabelas e gráficos cujos dados contemplem os vários conjuntos numéricos.
		5.6 Organizar representações próprias para comunicação de dados coletados.	I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	É necessário criar situações nas quais os estudantes sejam instigados a refletir sobre as maneiras de coletar, organizar e interpretar informações.
		5.7 Organizar dados quantitativos e qualitativos obtidos por meio de pesquisa.	I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	
		5.8 Ler, interpretar e construir diferentes tipos de tabelas (simples e de dupla entrada) e gráficos (barras, colunas, linhas, setores, histogramas, polígonos de frequência e pictóricos).			I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A construção dos gráficos deve ser incentivada até mesmo utilizando procedimentos não convencionais (construir gráficos de setores utilizando tampinhas de garrafa pet, pratos de festa de papelão, gráficos de barras utilizando caixinhas de fósforo, etc.). A leitura, interpretação e construção das tabelas e gráficos devem ser contempladas dentro dos demais conceitos trabalhados.
		5.9 Resolver problemas, envolvendo noções de probabilidade e possibilidade.			I	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	Construir a árvore de possibilidades. Utilizar material manipulativo para experimentos e verificação da ocorrência de um evento.
		5.10 Resolver situações-problema que envolvem o princípio multiplicativo da contagem.										I/A/C	O cálculo de possibilidades e probabilidade de um evento em um determinado espaço amostral está ligado a um dos significados do campo multiplicativo. Iniciando com atividades práticas, utilizando material recortado ou objetos.
		5.11 Construir um espaço amostral e identificar as possibilidades de sucesso de um evento, por meio de desenhos, esquemas e tabelas.										I/A/C	
		5.12 Indicar a probabilidade de um evento num espaço amostral, por uma razão (tanto na forma fracionária quanto na percentual).										I/A/C	
		5.13 Utilizar o conceito de média, moda e mediana na resolução de situações-problema.										I/A/C	
		5.14 Calcular média, moda e mediana dos dados de uma pesquisa.							I	A/C	A/C		

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Educação de Jovens e Adultos

LINGUAGENS CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
		SEG	SEG	
Números e Operações História dos números, sistema de numeração decimal, funções sociais dos números, quantificação, registros e agrupamentos, operações e problemas dos campos aditivo e multiplicativo, números naturais e decimais.	1 Compreender a História dos Números como criação da humanidade em diferentes espaços tempos.	X	X	<p>O ensino da Matemática na EJA deve pautar-se na perspectiva de que essa ciência é viva, dinâmica, produto histórico, social e cultural. O conhecimento matemático acumulado construiu-se a partir da solução de problemas atendendo às necessidades do homem ao longo do seu processo de transformação e desenvolvimento, durante a história da humanidade. Trabalhar a Matemática na EJA partindo desse princípio, assegura aos sujeitos excluídos da educação formal uma visão diferenciada dessa ciência tão importante para a humanidade e para a vida cotidiana. O saber Matemático torna-se cada vez mais necessário no mundo atual, em que se generalizam tecnologias e meios de informação baseados em dados quantitativos e espaciais em diferentes representações. Além disso, a complexidade do mundo do trabalho e da vida cotidiana exige da escola, cada vez mais, a formação de pessoas que saibam fazer perguntas, que assimilem rapidamente informações e resolvam problemas utilizando processos de pensamento cada vez mais elaborados. Considerando que a aquisição do conhecimento matemático não se inicia, para o estudante jovem, adulto e idoso quando ingressa num processo formal de ensino, o processo de ensino aprendizagem deve incorporar à prática pedagógica conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos em meio às vivências dos estudantes e seus contextos. A Matemática deve ser instrumento de investigação e conhecimento da realidade da cultura e da sociedade, presente nas diversas situações na vida das pessoas, sem se restringir à aplicação de problemas práticos do cotidiano, devendo ser um meio que permite produzir, interpretar, comunicar e interagir conhecimentos de diversas áreas.</p> <p>Algumas estratégias podem ser sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de dados pessoais, endereços, códigos postais, números de telefone, para reconhecimento das várias funções dos números;
	2 Relacionar a História dos Números com os usos que se faz do sistema numérico usual.	X		
	3 Reconhecer os diversos tipos de números e seus respectivos usos no contexto diário (números de apartamentos em edifícios, números de telefone, código postal, números de linhas de ônibus, receitas, classificação, CPF, RG etc.).	X	X	
	4 Comunicar-se matematicamente, identificando, interpretando e utilizando diferentes linguagens e códigos.	X	X	
	5 Valorizar a matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa cultura.	X	X	
	6 Utilizar estratégias para quantificar: contagem, estimativa, emparelhamento e sistema, comparação entre agrupamentos etc.	X		
	7 Utilizar a contagem como recurso, em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco e cinco, de dez em dez, etc.	X		
	8 Compreender o conceito de números pares e ímpares e seus usos no cotidiano.	X		
	9 Aplicar o conceito e a utilização de número ordinal e cardinal em situações cotidianas	X		
	10 Interpretar e registrar quantidades por meio do Sistema de Numeração Decimal	X		
	11 Compreender os números naturais.	X		
	12 Utilizar estratégias para quantificar: contagem, estimativa, emparelhamento e sistema, comparação entre agrupamentos etc.	X	X	
	13 Utiliza os conhecimentos matemáticos com o auxílio dos recursos tecnológicos.	X	X	
	14 Compreender a função do zero e da vírgula na organização do sistema de numeração decimal (indo-arábico).	X		
	15 Compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica.	X		
	16 Relacionar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.	X		
	17 Compreender e empregar os termos unidade, dezena, centena e milhar para identificar os respectivos agrupamentos.	X		
	18 Utilizar habitualmente procedimentos de cálculo mental.	X		
	19 Realizar cálculo escrito (técnicas operatórias), selecionando as formas mais adequadas para realizar o cálculo em função do contexto, dos números e das operações envolvidas.	X		
	20 Resolver situações-problema envolvendo os conceitos de adição e subtração.	X	X	
	21 Resolver situações-problema envolvendo os conceitos de multiplicação e divisão.	X		
	22 Resolver situações-problema do campo multiplicativo, com ou sem uso de estratégias convencionais, compreendendo as ideias de adição de parcelas iguais, organização retangular, combinatória, proporcionalidade.		X	
	23 Resolver situações-problema do campo multiplicativo, com ou sem uso de estratégias convencionais, compreendendo as ideias de repartir igualmente, "quantos cabem".		X	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Educação de Jovens e Adultos

LINGUAGENS CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
		SEG	SEG			
NÚMEROS E OPERAÇÕES	História dos números, sistema de numeração decimal, funções sociais dos números, quantificação, registros e agrupamentos, operações e problemas dos campos aditivo e multiplicativo, números naturais e decimais.	24	Conceituar e calcular uma potência.	X	- Atividades de compra e venda, cálculo do valor da cesta básica, de encargos sociais, de orçamento doméstico, para exercícios de cálculo; - Leitura e interpretação de informações que aparecem em moedas e cédulas de dinheiro, contracheques, contas de luz, extratos bancários, para observar as escritas numéricas e fazer cálculos mentais; - Leitura e traçado de itinerários, mapas, plantas e construção de maquetes, para identificar pontos de referência no espaço, distâncias, formas bi e tridimensionais e compreender escalas; - Cálculo de medidas de espaços da escola para compreender as noções de medida e de unidade de medida; - Consulta e construção de calendários; - Planejamento e organização de eventos como festas, excursões e campeonatos esportivos para levantar e organizar dados, fazer cálculos e previsões; - Construir usando tecnologias digitais, figuras planas semelhantes, reconhecendo a conservação de ângulos quando reduzidos ou ampliados.	
		25	Conceituar e calcular a operação de radiciação.	X		
		26	Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionárias e decimais) a partir de seus diferentes usos no contexto social.	X		X
		27	Compreender a ideia de fração como parte-todo, todo-parte e parte-parte.	X		X
		28	Representar graficamente frações (frações de quantidade, geométricas, em reta numerada etc).	X		X
		29	Ler e escrever frações.	X		X
		30	Comparar frações compreendendo equivalências entre elas.	X		X
		31	Ler e interpretar números racionais na forma decimal.	X		X
		32	Comparar frações compreendendo equivalências entre elas.	X		X
		33	Resolver situações-problema envolvendo frações em sua representação geométrica e quantitativa.	X		X
		34	Calcular adição e subtração de frações com denominadores iguais.	X		X
		35	Calcular adição e subtração de frações com denominadores diferentes, utilizando equivalência de frações.	X		
		36	Compreender o conceito de multiplicação de frações com e/ou sem o uso de estratégias convencionais (material concreto).	X		X
		37	Compreender a ideia de divisão de fração por inteiro, inteiro por fração e fração por fração com e/ou sem o uso de estratégias convencionais (material concreto).	X		X
		38	Relacionar fração de denominador 100 à ideia de porcentagem.	X		X
		39	Conceituar e calcular juros simples em situações cotidianas.	X		X
		40	Conceituar e calcular juros simples e compostos.			X
		41	Compreender o uso da vírgula na representação do número decimal relacionando-o ao conhecimento de frações.			X
		42	Resolver situações-problema de operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de números decimais.	X		X
		Espaço e Forma	Sólidos geométricos, figuras planas, simetria, ângulos, representação do espaço.	43		Identificar e classificar figuras geométricas tridimensionais presentes no cotidiano (sólidos geométricos).
44	Compreender relações entre o número de faces, vértices e arestas de um poliedro.			X	X	
45	Classificar sólidos geométricos em poliedros e corpos redondos.			X	X	
46	Reconhecer semelhanças e diferenças entre poliedros (prisma, pirâmides e outros).			X	X	
47	Construir planificação de poliedros			X	X	
48	Reconhecer e classificar figuras geométricas bidimensionais (figuras planas).			X	X	
49	Identificar e reconhecer figuras planas e sólidos geométricos, além de reconhecer semelhança e diferenças entre elas.			X	X	
50	Diferenciar polígonos de não polígonos e suas classificações.			X	X	
51	Reconhecer características dos quadriláteros e classificação em relação a lados e ângulos.			X	X	
52	Compreender relações entre ângulos.				X	
53	Identificar e classificar ângulos, triângulos e quadriláteros.				X	
54	Identificar uma circunferência e seus elementos (centro, raio, corda, diâmetro), diferenciando círculo de circunferência.				X	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Matemática: Educação de Jovens e Adultos

LINGUAGENS CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG	2º SEG	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
Espaço e Forma Sólidos geométricos, figuras planas, simetria, ângulos, representação do espaço.	55 Reconhecer e aplicar os Teoremas de Pitágoras e Tales.		X	
	56 Planificar os sólidos geométricos e identificar as suas vistas.		X	
	57 Identificar figuras simétricas.	X		
	58 Reconhecer e aplicar os conceitos de simetria.		X	
	59 Representar objetos sob diferentes pontos de vista.	X		
	60 Descrever a localização ou movimentação de pessoas ou objetos.	X		
	61 Representar por meio de desenhos a localização ou movimentação de pessoas ou objetos (mapas, malhas e plantas).	X	X	
	62 Reconhecer e utilizar retas paralelas, perpendiculares e ou transversais em situações diversas.	X	X	
	63 Compreender o conceito de perímetro e de área.	X	X	
	64 Resolver problemas envolvendo áreas e perímetros das principais figuras planas.	X	X	
Grandezas e Medidas Tempo, massa, comprimento, capacidade, temperatura, sistema monetário.	65 Resolver situações-problema, utilizando instrumentos de medidas (convencionais e não convencionais) relativos às grandezas mensuráveis de comprimento, de massa, de capacidade e de volume.	X	X	
	66 Resolver situações problema que envolvam as grandezas comprimento, massa, capacidade, volume e as relações entre as unidades de medida dessas grandezas.	X	X	
	67 Compreender o processo de medição, bem como as características do instrumento utilizado para medir.	X	X	
	68 Compreender o conceito de dia, semana, mês e ano, e como são organizados no calendário.	X	X	
	69 Resolver situações-problema que envolvem relações entre unidades usuais de medida de tempo (hora, dia, mês, ano, quinzena, década, semestre, século, etc).	X	X	
	70 Resolver situações-problema que envolvem intervalo de tempo.	X	X	
	71 Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente e inversamente proporcionais.		X	
	72 Resolver situações-problemas que envolvem o Sistema Monetário Brasileiro.	X	X	
Espaço e Forma Sólidos geométricos, figuras planas, simetria, ângulos, representação do espaço.	73 Interpretar informações apresentadas em gráficos e tabelas.	X	X	
	74 Problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos.	X	X	
	75 Construir tabelas e gráficos a partir de situações contextuais Equação do 1º Grau; Equação do 2º Grau; Polinômios; Função do 1º Grau; Função do 2º Graus.	X	X	
	76 Elaborar, aplicar, tabular e analisar os resultados de pesquisas.	X	X	
	77 Resolver problemas, envolvendo noções de probabilidade e possibilidade.	X	X	
	78 Compreender o significado, a aplicação e realizar cálculos com as medidas de tendência central (média aritmética e/ou ponderada, mediana e moda).		X	
Álgebra Equação do 1º Grau; Equação do 2º Grau; Polinômios; Função do 1º Grau; Função do 2º Grau	79 Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica.		X	
	80 Relacionar e representar as regularidades numéricas a partir do pensamento algébrico.		X	
	81 Efetuar as operações de adição, subtração e multiplicação de monômios e polinômios.		X	
	82 Operacionalizar termos algébricos.		X	
	83 Compreender função como relação de dependência entre duas variáveis.		X	
	84 Resolver problemas que envolvem equações do 1º e 2º graus		X	
	85 Identificar pontos no plano cartesiano.		X	
	86 Resolver sistema de equações com duas variáveis.		X	

3

Área de Ciências da Natureza

Ciências da Natureza

Caracterização: conceitos e princípios

O ensino de Ciências da Natureza tem passado por transformações ao longo dos tempos, de modo que tem se destacado cada vez mais a perspectiva de trabalho com o conhecimento que irá proporcionar ao estudante o diálogo entre o saber cotidiano, o “senso comum” e o saber científico, visto que, o saber científico é alimentado pelos saberes populares advindos do senso comum. Nesse processo, destacam-se os conhecimentos produzidos pelos Povos e Comunidades Tradicionais, principalmente, no que se refere à natureza e à sua relação com esta. A apropriação dos conhecimentos científicos, se faz necessária desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que o estudante possa refletir sobre o “Aprender Ciências”, realizando leituras de seu entorno social, no qual esse conhecimento se faz cada vez mais necessário.

A área das Ciências da Natureza está presente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, as Ciências da Natureza fundem os saberes produzidos pela Física, Química e Biologia num único componente curricular que reúne conhecimentos voltados para o estudo e a compreensão dos fenômenos naturais, tais como o universo, o espaço, o tempo, a matéria, o corpo humano, a vida e seus processos e transformações, em sua articulação com as dinâmicas socioambientais e tecnológicas.

Nesse sentido, a área das Ciências da Natureza se constitui:

[...] uma atividade humana, sócio historicamente determinada, submetida a pressões internas e

externas, com processos e resultados ainda pouco acessíveis à maioria das pessoas escolarizadas, e por isso passíveis de uso e compreensão acríticos ou ingênuos; ou seja, é um processo de produção que precisa, por essa maioria, ser apropriada e entendido (PERNAMBUCO, 2002, p 34).

Dessa maneira, entendemos que a área de Ciências da Natureza vem sendo organizada por meio de um movimento que busca romper com o imaginário de uma ciência neutra e uma tecnologia determinista, sendo necessário, portanto, refletir sobre as influências das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que determinam a produção e a socialização das diversas formas de conhecimento que a constituem.

O Ensino de Ciências, nessa perspectiva, tem por finalidade democratizar o conhecimento científico, de modo a qualificar o processo de participação social nas temáticas relacionadas ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e ambiente. Visa também a compreensão menos ingênua das relações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade, destacando os aspectos positivos e negativos associados ao “avanço” científico e tecnológico sobre a sociedade, a partir das perspectivas ambientais, políticas, econômicas, sociológicas, e outros. Assim, é imprescindível

[...] refletir criticamente sobre relações entre tecnociência, poder e democracia, tendo em conta que uma melhor compreensão do sentido de tais relações pode ajudar a desenvolver uma maior consciência sobre as nossas circunstâncias sociais, alargando assim nossa capacidade de compreensão e intervenção em decisões que nos afetam (CACHAPUZ, 2011, p 17).

Essas reflexões convergem para uma abordagem conceitual de Educação Científica

que estabelece uma articulação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), que se apresenta como uma nova proposta nos currículos do ensino de Ciências (RICARDO, 2007), configurando um campo teórico que tem como fundamento a problematização das tensões que o desenvolvimento técnico-científico, em âmbito local e global, tem produzido e a reflexão sobre a importância da participação social nessas discussões.

No âmbito da educação formal, a CTSA tem como princípios:

- A elaboração de relações entre o mundo natural e cultural, de modo a potencializar a função social da área, para que os estudantes possam tomar decisões mais qualificadas sobre a ciência e a tecnologia e agirem, possivelmente, como agentes transformadores de seu cotidiano (sociedade);
- O inter-relacionamento entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e éticos abordados por meio da historicidade da produção do conhecimento científico, de modo a auxiliar na formação de sujeitos críticos;
- Estratégias pedagógicas que possibilitem ao estudante tornar-se observador e pesquisador do meio em que vive, potencializando os saberes políticos, socioambientais e culturais;
- O ensino por meio de práticas investigativas, de forma que o estudante possa buscar respostas aos problemas apresentados no seu cotidiano socioambiental, e o docente seja um mediador neste processo;
- O respeito à diversidade popular como uma forma de saber cultural, dialogando com os saberes do conhecimento científico;
- As relações interdisciplinares e contextuais associadas, no sentido de permitir aos estudantes o estabelecimento de um diálogo entre diferentes saberes de modo a potencializar sua aprendizagem;
- A acessibilidade e adequação dos conhecimentos científicos de acordo com os níveis e modalidades de ensino. Quanto aos estudantes com deficiência

é imprescindível a organização dos objetivos de aprendizagem respeitando sempre suas potencialidades, necessidades e seus percursos de aprendizagem.

Nessa perspectiva de articulação entre CTSA é fundamental que os conteúdos não sejam trabalhados sem que se leve em consideração os anseios, a vivência, os desafios, as dúvidas e as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo. A educação científica assume um caráter dialógico em que os envolvidos se distanciam da realidade para, problematizando-a, inserir-se nela criticamente.

Articulação com os temas da diversidade

O conhecimento científico representa uma importante instância cultural, talvez a categoria cultural mais expressiva na contemporaneidade, uma vez que consegue influenciar uma amplitude de instituições e dimensões humanas em nossa sociedade. Em virtude disso, seus pressupostos foram orientadores na valorização de determinados saberes, além do mais por meio da sua ideia de leis gerais, que deram ordem e estabilidade ao mundo, instituiu um modelo padrão de homens e mulheres. Em virtude disso, a pluralidade humana foi invisibilizada ou subalternizada, de modo que a diferença foi percebida pela perspectiva do déficit.

Importante destacar que, mesmo com o atual avanço científico e tecnológico a humanidade não conseguiu superar esses obstáculos que, por vezes, tornam-se a gênese dos crimes cometidos contra a vida - sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social, sexual -, sendo assim, a dificuldade de nos reconhecermos como iguais em direitos na pluralidade que nos constitui, ainda, é um grande desafio.

Nesse sentido, a educação científica em conjunto com os temas transversais pode proporcionar um rompimento com a imagem monolítica das Ciências da Natureza, por meio de um processo que humanize o outro, valorizando as marcas da diversidade humana, resgatando as experiências tradicionais, bem como as diferentes formas de ler o mundo e se inserir na história coletiva. Assim, uma educação científica fundada no reconhecimento do outro de suas diferenças

culturais, étnicas, religiosas, de gênero, classe social e etária tem como objetivo proporcionar o resgate da pluralidade de experiências, valores e saberes que auxiliem na formação cultural numa dimensão crítica de aprendizagem.

Assim, o caráter e especificidade desta área, tendem a contribuir muito no trabalho com os temas da diversidade, principalmente no que se relaciona com a valorização dos saberes populares acerca da realidade e no entendimento do mundo como uma realidade complexa e multifacetada. Destacamos que, em todas as sociedades e em diferentes momentos históricos, povos, comunidades tradicionais, grupos sociais criaram teorias para explicar fatos vivenciados, fenômenos naturais e sua relação com a diversidade socioambiental, entretanto, o modelo hegemônico de Ciência invisibiliza, desperdiça ou não reconhece esses saberes, quando não os inferioriza ou rejeita absolutamente. Isso se deve a uma forma de ensino de ciências fragmentado e desconectado da realidade, que segundo Mortimer (1998, p. 114), “[...] tem reforçado a visão da ciência como algo estático, como um conjunto de verdades imutáveis, de estruturas conceituais congeladas no tempo”. Isto se explica pela “falta de diálogo [...] entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana, entre a realidade criada pela ciência, e a realidade da vida cotidiana, entre a teoria científica e a prática dos fenômenos, entre os princípios científicos e os contextos sociais e tecnológicos em que eles se materializam” (MORTIMER, 1998, p. 115).

Em virtude disso, é relevante reconhecer que no caso do município de Vitória, há muitos grupos sociais que detêm uma forma de saber secular, que vem sendo passado de geração em geração. São as paneleiras, os pescadores, os congueiros, os sambistas, artistas, artesãos ambientalistas, os diferentes movimentos sociais, como de mulheres, negros, entre outros. Esses grupos e todo o conhecimento que possuem podem e devem estar na escola, contribuindo de forma significativa para o estabelecimento da relação entre conhecimento científico e popular.

Além disso, as Ciências da Natureza, assim como as outras áreas de conhecimento, podem, promover a educação ambiental em todos os

eixos temáticos, propiciando aos estudantes acesso a conhecimentos científicos essenciais para a compreensão das dinâmicas da natureza em escala local e planetária. Pensar a Educação Ambiental como temática de todos os eixos, pressupõe ampliar nossas concepções acerca de sociedades sustentáveis que não se restringem apenas ao ambiente natural, mas socioambiental, voltadas para o respeito aos direitos humanos, inclusão social, valorização da sócio biodiversidade, integridade dos ecossistemas, justiça econômica, equidade social, étnica, racial e de gênero, promovendo o diálogo para a convivência e a paz.

Objetivos gerais

O ensino das Ciências da Natureza no Ensino Fundamental deve oferecer condições para que os estudantes possam desenvolver a compreensão conceitual e procedimental da ciência, de seus processos e produtos que abarcam as dimensões sociocultural, ambiental, política, econômica e tecnológica.

Sendo assim, visamos alcançar os seguintes objetivos:

- Proporcionar aos (às) estudantes o entendimento dos conhecimentos científicos, mostrando como tais conhecimentos são produzidos no campo da ciência, a partir de seus processos e ações peculiares.
- Favorecer o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão de textos científicos, para que os estudantes possam se apropriar do vocabulário da ciência, percebendo as relações existentes entre as informações, conceitos e práticas.
- Assegurar que os estudantes identifiquem e tenham acesso a fontes válidas de informações científicas e tecnológicas, aprendendo a utilizá-las em diversos contextos.
- Promover o desenvolvimento de capacidades básicas na produção do conhecimento científico, como, as capacidades de estabelecer relações e implicações entre argumentos e evidências, de seriar, organizar e classificar informações, de elaborar perguntas, levantar hipóteses e planejar modos de investigação.

- Incentivar os estudantes a se tornarem observadores, pesquisadores, levando à democratização do conhecimento científico (PMV, 2004, s/p).
- Produzir conhecimentos científicos por meio da reflexão, do diálogo e da problematização de questões do cotidiano para compreendê-los, desenvolvendo atitudes de melhoria da 'qualidade de vida' (PMV, 2004, s/p).
- Fortalecer a cidadania por meio de relações humanistas voltadas para a inclusão social, a igualdade, respeito aos direitos humanos, as dimensões ambientais, sociais e culturais e economia local, como fomento às sociedades sustentáveis, promovendo diálogo para a convivência e a paz (lei nº 9795/99- Política Nacional de Educação Ambiental).
- Reconhecer e valorizar os saberes populares advindos de toda a comunidade, estabelecendo relações com o conhecimento científico.
- Promover uma educação científica fundada no reconhecimento do outro, em suas identidades e diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, de gênero, considerando ainda todas as formas de inclusão, que possibilitem viver numa sociedade pluralista e heterogênea.
- Promover o cuidado com os seres vivos e a integridade dos ecossistemas, a valorização da sócio biodiversidade e o fortalecimento das organizações de cidadania local e planetária.
- Compreender a natureza como um todo dinâmico, e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, com relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente, como fomento às sociedades sustentáveis.



Figura 57- Modelo de molécula - EMEFTI EPS

Objetivos específicos

Para que os estudantes tenham assegurada a compreensão sociocultural, política e econômica dos processos e produção do conhecimento científico, bem como das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente, é imprescindível:

- Desenvolver situações de aprendizagem que possibilitem o entendimento de que o conhecimento produzido é resultado da criação humana, influenciada pelos contextos históricos, sociais, culturais e econômicos.
- Desenvolver situações de aprendizagem que sensibilizam o entendimento de que o saber científico é provisório, uma parte da produção cultural humana, histórico, portanto sujeito a alterações em virtude das mudanças temporais e ideológicas.
- Favorecer experiências que levem os estudantes a interagir com o meio ambiente, com todas as formas de vida, por meio de uma postura ética, de respeito ao outro e à natureza (PMV, 2004, s/p).
- Promover reflexões sobre o papel e o progresso das ciências e das tecnologias na vida cotidiana, conhecendo seus diversos modos de aplicação na sociedade e assumindo postura crítica de modo a identificar benefícios e malefícios decorrentes das inovações científicas e tecnológicas.
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas contextuais a partir de elementos das Ciências da Natureza, colocando em prática conhecimentos desenvolvidos no aprendizado escolar.
- Reconhecer a importância dos conteúdos científicos para entender e combater as diferentes formas de racismo e discriminação racial, social, de gênero, dentre outros.
- Explorar as inter-relações entre os contextos históricos, culturais, sociais e religiosos na produção e legitimação dos conhecimentos científicos.

- Assegurar uma discussão sobre os programas de saúde como conteúdo e prática de ensino, fortalecendo a articulação junto aos Órgãos Públicos e Organizações Não-governamentais.
- Relacionar a produção de conhecimento científico e a influência dos saberes indígenas e africanos, bem como de todos os saberes tradicionais no desenvolvimento desta área de conhecimento na humanidade.
- Discutir, de modo crítico, as desigualdades sociais originadas pela diferença no acesso, na apropriação e utilização das tecnologias disponíveis.
- Analisar a constituição fisiológica, cultural e social do corpo humano, bem como os aspectos relacionados com a constituição da sexualidade, por meio da rede socioeducativa e com a família.
- Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e promoção de saúde das comunidades através do autocuidado e de políticas públicas adequadas.
- Contribuir para a discussão sobre a utilização dos recursos naturais, de modo a repensar e reduzir os hábitos de consumo, proporcionar uma destinação adequada dos resíduos sólidos produzidos e evitar o desperdício.
- Desenvolver atitudes e valores humanos para a vida em sociedade, como integridade, respeito, responsabilidade, cooperação e repúdio a quaisquer formas de preconceitos e discriminações.
- Reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico e utilizar esses conhecimentos no exercício da cidadania.

Eixos temáticos

As Ciências da Natureza incluem diferentes áreas como Astronomia, Biologia, Física, Química e Geociências, que estudam os diferentes fenômenos naturais e suas relações com o desenvolvimento da humanidade e geram representações do mundo ao buscar compreensão sobre o Universo, o espaço, o tempo, a matéria, o ser humano, a vida e seus processos e transformações.

O trabalho com essas diferentes áreas deve possibilitar um planejamento de ensino interdisciplinar, superando a fragmentação dos conteúdos das ciências e estabelecendo diálogos e conexões entre as abordagens de conteúdos químicos, físicos, biológicos, astronômicos e geocientíficos. É relevante também a abordagem de temas relacionados ao município de Vitória, como preservação, conservação e o processos de degradação dos ecossistemas presentes no município, pesca predatória, poluição intensiva do ar pelas empresas situadas na região da Grande Vitória, as doenças endêmicas e sua, possível, relação com o desequilíbrio ambiental.

Levando em consideração essas áreas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) organizaram o ensino de Ciências por meio dos eixos:

- 2.1 - Terra e Universo
- 2.2 - Vida e ambiente
- 2.3 - Ser Humano e Saúde
- 2.4 - Tecnologia e Sociedade
- 2.5 - Cidadania e Qualidade de Vida¹²

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento de Ciências se organizam em Unidades de Conhecimento discriminadas: Materiais, propriedades e transformações; Ambiente, recursos e responsabilidades; Terra: constituição e movimento; Vida: constituição e evolução; Sentidos e percepção e interações. Nesse sentido, entendemos que os Objetivos de Aprendizagem propostos a partir dos eixos citados e elencados pelo grupo referência dialogam com os explicitados na BNCC.

¹² A inclusão desse eixo como referência na elaboração dos objetivos de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deu-se em função de suas especificidades.



Figura 58 - Equipe sistematizadora - Ciências da Natureza

Considerando a Proposta de Implementação da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Educação de Vitória (2008), o trabalho com eixos denominados como Unidades Conceituais precisa ser considerado. Dessa forma, no que se refere à Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as Unidades Conceituais “Ciência, Cultura, Trabalho e Engajamento Social, Democracia e Poder e Gênero e Etnia” devem dialogar com os eixos prescritos para o Ensino de Ciências. Mais uma vez, torna-se imperativo a “necessidade de encontros pedagógicos nos momentos de Organização Coletiva do Trabalho”. (PMV/SEME/GEF/CEJA, 2008, p. 27).

a) Terra e Universo

O eixo “Terra e Universo” discute temas relacionados a origem do universo, sistema solar, estrutura e constituição do planeta, solos agrícolas e urbanos, contemplando as regiões locais, além da degradação e poluição dos solos. No que se refere ao tema Astronomia torna-se relevante apresentar uma abordagem histórica dessa área de conhecimento, por exemplo, os modelos geocêntricos e heliocêntrico, discutir a dinâmica dos corpos celestes – movimento aparente do Sol, as fases da Lua, as estações do ano, eclipse, a contribuição das diferentes culturas humanas no avanço dessa área de conhecimento e os instrumentos utilizados nessas descobertas.

Destacamos também neste eixo temático a estrutura interna da Terra originando os vulcões,

terremotos e o distanciamento entre os continentes; o estudo das rochas, dos fósseis, da atmosfera, movimentação do ar, da água cobrindo cerca de 75% da superfície terrestre, os fenômenos dos quais a água participa como intemperismo, erosão, assoreamento, dissolução de substâncias e manutenção da vida. Todos esses assuntos são fundamentais para a organização da superfície terrestre em litosfera, biosfera, hidrosfera e atmosfera. A compreensão desses domínios, bem como as inter-relações entre eles, ajuda a construir a ideia da dinamicidade do planeta Terra.

Enquanto o estudante aprende a situar o Planeta em que vivemos no Sistema Solar e no universo, a pluralidade cultural pode ser trabalhada, abordando as diferentes maneiras utilizadas para a visualização do céu, bem como, a relação entre os fenômenos astronômicos e as dinâmicas socioculturais dos diferentes povos e como isso influencia a vida dos diferentes povos que existem ou já existiram. Bússolas, relógios e calendários organizam a vida em sociedade nas diferentes culturas. Além disso, é importante abordar instrumentos que auxiliaram os diferentes povos a conhecerem o nosso planeta e o universo, dialogando com o aporte teórico (CTSA).

b) Vida e ambiente

O eixo “Vida e Ambiente” discute questões relacionadas a Origem da Vida e Evolução, Ecologia, Fluxo de Matéria e Energia, Ciclo dos materiais, Organização dos seres vivos e Metabolismo, Biodiversidade e Adaptação dos seres aos diversos ambientes em que vivem e os conteúdos sobre os Processos Ambientais e Sustentabilidade.

Tem-se como proposta debater o funcionamento do ambiente, a relação entre aspectos bióticos e abióticos na formação dos ecossistemas, a importância da biodiversidade e sua relação com a intervenção humana, as diversas manifestações de vida, sua origem, evolução e adaptação, bem como discutir sobre as causas e consequências das transformações dos espaços naturais pelos seres vivos, entre as quais se inclui a espécie humana. Além do mais, neste eixo temático torna-se relevante debater os problemas socioambientais e a sua relação com os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais e

como as intervenções tecnológicas podem intervir positiva ou negativamente nesse processo.

A questão ambiental conduz a reflexões sobre as responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento social e econômico, levando em conta a formação de sociedades sustentáveis.

É importante destacar que, em Ciências da Natureza, a Educação Ambiental deve perpassar todos os eixos temáticos. Por exemplo, no eixo Terra e Universo analisam as transformações que sofre o planeta; em Ser Humano e Saúde, estabelecem-se relações entre as condições do ambiente e a manutenção da saúde; em Tecnologia e Sociedade, relaciona-se como a tecnologia pode impactar de forma positiva ou negativa o ambiente e a vida em sociedade.

c) Ser Humano e Saúde

O eixo “Ser Humano e Saúde” discute temas relacionados com o funcionamento integrado entre os Sistemas que compõem o corpo humano, suas funções sistêmicas gerais, bem como aspectos relacionados a Sexualidade, Saúde e Doenças, a Biofísica do Corpo Humano, Genética e Biotecnologia. Além do mais, este eixo promove discussões que permitem compreender o conceito de saúde numa perspectiva holística, ou seja, o bem estar físico, psicológico, cognitivo, ambiental e social.

Essa perspectiva permite compreender a relação entre as condições socioeconômicas e a promoção da saúde, bem como a influência das tecnologias na proteção, prevenção e cura das doenças. Outro aspecto a ser ressaltado são as ações preventivas adotadas pelo sujeito em seu estilo de vida, em suas atitudes e em seu comportamento como fatores determinantes na manutenção, não somente da sua própria como da saúde coletiva.

Além disso, são temáticas importantes: caracterizar as etapas de vida do ser humano, a obtenção, o transporte e a transformação da energia, da água e de outros materiais, a caracterização das principais doenças endêmicas no contexto local e nacional, seus agentes e sintomas, os sistemas de defesa do organismo, bem como as relações entre esses processos entre si e com o meio, sempre

trazendo a manutenção da saúde como princípio.

Temas como sexualidade e reprodução são importantes e de grande relevância social em todos os ciclos de aprendizagem e devem ser trabalhados juntamente com a orientação sexual.

A temática saúde aborda as relações entre os problemas de saúde e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. Visa promover uma reflexão sobre quais são as responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar da coletividade. Assim, é fundamental selecionar conteúdos que possibilitem ao estudante compreender o corpo como um sistema integrado e dependente do ambiente no qual está inserido.

O trabalho com este eixo temático requer a efetivação e ampliação das redes intersetoriais, no sentido de problematizar o processo de construção de atividades interventivas entre as diferentes áreas de conhecimento nos serviços de saúde e educação.

Especificamente na Educação de Jovens e Adultos, os temas relacionados com o corpo humano e saúde merecem especial atenção, uma vez que as turmas costumam ser formadas por sujeitos em diferentes fases do ciclo vital humano: adolescentes, jovens, adultos e idosos. Será importante trabalhar com os estudantes tanto a caracterização biológica das várias etapas da vida humana, com suas demandas e características diferenciadas em relação à saúde e à sexualidade, quanto as representações que se fazem dessas fases, explicitando que essas são representações subjetivas e estão relacionadas à cultura em que se inserem os diversos sujeitos.

Além disso, é importante fomentar o respeito entre as diferentes gerações de estudantes que habitam nossos espaços educacionais, valorizando suas identidades e manifestações socioculturais.

d) Tecnologia e Sociedade

O eixo “Tecnologia e Sociedade” trabalha os conteúdos do Ensino de Ciências referentes à Física e Química aplicadas, Sustentabilidade, Matéria, Energia e Transformações da Matéria/Energia, Biotecnologia, Instrumentos Tecnológicos, Iniciação ao conhecimento científico.



Figura 59 - Estudo do corpo humano no laboratório de ciências - EMEF SC

Comporta também o enfoque das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente no passado e no presente, no contexto local e mundial e em vários contextos culturais. As questões éticas, valores e atitudes compreendidas nessas relações são conteúdos fundamentais a investigar nos temas que se desenvolvem em sala de aula. A origem e o destino social dos recursos tecnológicos, o acesso e uso diferenciado das diferentes tecnologias nas camadas sociais da população, as consequências para a saúde pessoal e ambiental e as vantagens sociais do emprego de determinadas tecnologias também são



Figura 60 - Realização de experimentos nas aulas de ciências - EMEF TI EPS

conteúdos de Tecnologia e Sociedade. Estão estreitamente ligados aos demais eixos temáticos de Ciências Naturais, Meio Ambiente, Saúde, Ética, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

e) Cidadania e Qualidade de Vida

A escola tem como função social o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo em relação à apropriação do saber historicamente acumulado pelos estudantes, bem como, à formação da cidadania e conseqüentemente à melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, o eixo **Cidadania e Qualidade de Vida** a ser trabalhado na Educação de Jovens e Adultos focará os **valores que se expressam na escola** a partir da vivência diária, por meio de aspectos concretos, como: a qualidade da merenda escolar, a conservação das dependências, as ações protagonizadas pelos estudantes, as aulas de campo, a utilização dos diversos espaços tempos da escola, as relações entre profissionais e estudantes, entre os próprios estudantes, ou seja, em todas as atividades que perpassam o Currículo. Podemos dizer também que, no coletivo do espaço escolar se produz qualidade de vida que se traduz em saúde social para as comunidades. Desse modo, é possível propiciar o desenvolvimento de práticas **solidárias** e **colaborativas** que se estendam ao âmbito familiar e aos ambientes públicos, para que tal responsabilidade se transforme em prática de cidadania, em prática de vida, em “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2002, p.7)

Perspectivas teórico-metodológicas

O ensino de Ciências da Natureza, em sua fundamentação, requer uma relação constante entre conhecimento científico e conhecimento popular. A garantia de que essa relação se estabeleça perpassa a necessidade da articulação entre cotidiano e ciência, visto que os componentes que compõem as Ciências da Natureza estão intimamente relacionados com a ciência experimental, ou seja, com a ideia da realização de experimentos. Mortimer (1998, p. 116) nos aponta que,

[...] trazer a linguagem cotidiana para a sala de aula, através da voz do aluno ou da aluna, não com o objetivo de destruí-la através da linguagem científica, mais “poderosa”, mas para mostrar que essas duas formas de conhecer o mundo são complementares, abre a possibilidade de que o aluno ou aluna entenda que qualquer forma de conhecimento é dinâmi-



Figura 61 - Realização de experimentos nas aulas de ciências - EMEF TI EPS

Outra questão a se destacar é que a abordagem metodológica, de acordo como os princípios da CTSA,

[...] implica uma nova ênfase curricular e se refere a uma outra formação, distinta da atual. Assim sendo, haverá necessidade de uma reorientação tanto nos saberes a ensinar como nas estratégias metodológicas adotadas. Mas, ainda terá lugar uma concepção educacional que apoiará tais escolhas e práticas. Nesse caso, o par metodologia – conteúdo não poderá ser pensado separadamente, nem mesmo como uma relação subordinada, ou seja, escolhidos os conteúdos, o passo seguinte seria escolher as metodologias (RICARDO, 2007, s/p).

Nesses termos, a intervenção no processo ensino aprendizagem deve ser problematizadora, visando à busca de informações em fontes variadas para a elaboração de projetos, além de discutir a importância da sistematização (Brasil, 1997), consolidada por meio da incentivação, observação, análise e pesquisa científica. Caracterizando a professora como uma mediadora da aprendizagem, visando à construção dos conceitos por parte dos estudantes.

No ambiente escolar, os estudantes desenvolvem uma série de elucidações acerca dos fenômenos naturais e dos produtos tecnológicos, podendo ter uma lógica de raciocínio diferente da lógica

das Ciências da Natureza, embora às vezes a ela se assemelhe. De alguma forma essas explicações aguçam e satisfazem as curiosidades dos estudantes e fornecem respostas às suas indagações, tornando-se o ponto de partida para a construção da compreensão dos fenômenos naturais. Para que eles/elas sintam necessidade de buscar informações e reconstruí-las ou ampliá-las, é preciso que os conteúdos a serem trabalhados se apresentem como um problema a ser resolvido.

Seguindo essa linha de pensamento, a docente, atuando como mediadora, poderá promover a desestabilização dos conhecimentos prévios, criando situações em que conflitos estabelecidos gerem aprendizagens significativas, ou seja, coloca-se um problema para os estudantes, cuja solução passa por coletar novas informações, analisar os modelos construídos, atribuir diferentes sentidos e propor soluções, sem perder de vista que uma questão só é um problema quando os estudantes podem ganhar consciência de que seu modelo não é suficiente para explicá-lo. A partir de então, podem elaborar um novo modelo mediante investigações e confrontações de ideias orientadas pela professora (Brasil, 1997).

Ricardo (2007, s/p) aponta que feito este trabalho é importante ainda promover a contextualização, ou seja, trata-se de construir:

[...] uma etapa posterior a um processo de problematização da realidade vivida pelos alunos e da elaboração de modelos e teorizações apoiadas nos saberes científicos e tecnológicos. Por essa razão foi dito anteriormente que tais saberes devem ser considerados nas tomadas de decisões e elaboração de hipóteses referentes aos problemas em estudo. Esses saberes são ferramentas importantes para a análise e a crítica.

Nos anos iniciais, por meio de diferentes atividades, os estudantes podem vir a conhecer fenômenos, processos, explicações e conceitos, debater diversos problemas e estabelecer várias relações entre os temas estudados. Poderão também construir noções científicas de menor complexidade e abrangência, ampliando suas primeiras explicações, conforme seu

desenvolvimento permitir. Nos anos finais, os conceitos apresentados nesse período devem ser aprofundados, além do mais torna-se relevante que novos conhecimentos sobre a ciência sejam apresentados, de modo que os estudantes possam ampliar seu repertório cultural sobre temas desta área de conhecimento.

As aulas de Ciências devem ser desenvolvidas da mesma forma e com a mesma importância desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, despertando os estudantes para a prática de investigação. Para tanto deverá haver integração dos docentes PEBII e PEBIII, de modo a oportunizar a democratização científica (iniciação, experimentação, vocabulário científico), bem como garantir que a escola seja dotada de materiais para a iniciação científica e dotada de infraestrutura e espaços tempos para as realizações de experiências científicas (CHASSOT, 2010).

Entre as práticas metodológicas utilizadas no ensino de Ciências, podemos citar: seminários, palestras, demonstrações e experimentações, levantamento de hipóteses e resolução de problemas, jogos de simulações, fóruns e debates, projetos individuais e de grupo, redação e leitura de cartas, pesquisa de campo, ações comunitárias, a utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos, entre outras.



Figura 62 - Alfabetização científica - EMEF EMSG

Nesse contexto, poderão ser utilizados diversos espaços como ambientes de investigação: sala de aula, sala-ambiente, laboratório de ciências, laboratório de informática, hortas, centros e museus de ciências, observatório, planetário, reservas ambientais, o próprio entorno escolar,

parques e praças da cidade, etc. Entretanto, não podemos esquecer a importância de conhecer previamente as características dos espaços de ensino para melhor aliar seus recursos aos conteúdos trabalhados em sala de aula, construindo significativamente uma educação científica.



Figura 63 - Oficina com a polícia ambiental - EMEF SC

Todavia, entendemos que para a implementação e fortalecimento dessas práticas pedagógicas é relevante a implementação de uma proposta de formação continuada para os integrantes da área de conhecimento, docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Primeiro Segmento da Eja e da Educação Especial, bem como a equipe gestora, como meio de proporcionar uma troca entre experiências já existentes e fomentar novas perspectivas pedagógicas para a área.

Além disso, é interessante que a gestão escolar possibilite momentos de planejamento com outras áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Matemática), além da Informática Educativa. Considerando que os conhecimentos são construídos historicamente, como algo em movimento, o ensino de Ciências da Natureza requer um planejamento que contemple a articulação entre as diversas áreas de conhecimento, o que oportunizará aos estudantes conhecimentos contextualizados e transdisciplinares que desencadearão um processo de construção, desconstrução, reconstrução e ressignificação de seus saberes.

Nessa abordagem, os temas de trabalho, a partir dos eixos temáticos e das questões da diversidade, poderão vir dos estudantes, que deverão dispor de espaço considerável nas

decisões, nos modos de investigação, nas atividades a serem desenvolvidas e formas de trabalho com os conteúdos. Tornam-se assim corresponsáveis pelo planejamento e protagonistas no desenvolvimento do trabalho.

É necessário ainda, evidenciar o enfoque das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente em vários contextos culturais, que tem como fundamento a problematização das tensões que o desenvolvimento técnico científico, em âmbito local e mundial, tem produzido e a reflexão sobre a importância da participação social nessas discussões. Nesse sentido, o trabalho requer estratégias pedagógicas investigativas em que os estudantes sejam pesquisadores do meio em que vivem, diante dos problemas socioambientais.

Em se tratando de abordagem metodológica, faz-se necessário contemplar as questões pontuadas no início deste texto sobre o que preceitua a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/1999), bem como, a Política Municipal de Educação Ambiental (Lei nº 8.695/2014), visto que, “[...] a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional devendo estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (Lei nº 9795/1999, art. 2º). Diante disso, discutir e refletir sobre a Educação Ambiental requer práticas comprometidas com a construção de espaços educacionais sustentáveis, fundamentados na interação humana, compreendendo os direitos humanos, a inclusão e acessibilidade, bem como, a ênfase às dimensões ambientais, sociais e culturais.

Práticas avaliativas

De acordo com as discussões ocorridas nos Ciclos de Diálogos Curriculares sobre as práticas avaliativas, a avaliação, numa abordagem formativa e diagnóstica, possibilita a compreensão dos avanços da apropriação do conhecimento tanto dos estudantes quanto dos docentes, bem como as necessidades advindas do processo de ensino aprendizagem que vão se apresentando ao longo desse processo.

Desse modo, avaliar é uma ação extremamente necessária. Em sua função diagnóstica, a avaliação se configura como ponto de partida do processo de aprendizagem, uma vez que

[...] informa ao professor o que foi aprendido pelo estudante; informa ao estudante quais são seus avanços, dificuldades e possibilidades; encaminha o professor para a reflexão sobre a eficácia de sua prática educativa e, esse modo, orienta o ajuste de sua intervenção pedagógica para que o estudante aprenda. Possibilita também à equipe escolar definir prioridades em suas ações educativas (BRASIL, 1998, p.30).

A avaliação diagnóstica é inerente a todos processos de aprendizagem, procurando identificar quais são os desafios e dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas. Para Haydn (2002, p. 20) essa prática deve ser utilizada periodicamente, pois

[...] não é apenas no início de cada período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Luckesi (2002), afirma que a avaliação diagnóstica deve vir articulada a uma proposta pedagógica a cada novo conteúdo, necessitando haver variados instrumentos avaliativos para que seja um processo contínuo e dinâmico, que subsidiará o planejamento do docente e a identificação do nível de aprendizagem dos estudantes.

O docente pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática do processo de aprendizagem dos estudantes, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de acompanhamento, diário de classe e outros;
- análise das produções dos estudantes - considerar a variedade de suas produções, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;
- atividades específicas para a avaliação - garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula.

A professora de Ciências sendo conhecedora das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, deverá trabalhar com observações, investigações, experimentos, debatendo os fatos e as ideias e levando o estudante a organizar as informações por meio de desenhos, tabelas, esquemas e textos, e ainda propor e solucionar problemas.

Nessa perspectiva, os recursos avaliativos vão além de provas formais (escritas), a avaliação também pode ser feita por meio de atividades que permitam inferir aprendizagem, como:

- Confecção de diários de bordo;
- Produção de relatórios de observação de atividades investigativas e de aulas de campo;
- Leitura e compreensão de textos científicos;
- Atividades de pesquisas escritas e orais;
- Trabalhos em grupos;
- Seminários;
- Mostras científicas e expositivas.

Ao avaliar o estudante, o docente deverá observar a construção do conhecimento científico, a capacidade investigativa e suas atitudes necessárias à realização da atividade em que está envolvido, potencializando sua aprendizagem.

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular

Este texto tem por objetivo uma análise inicial do componente de Ciências relacionado aos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória (DCEFEJA).

Nas diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e EJA, assim como na BNCC, os eixos temáticos são trabalhados ao longo do processo formativo que se estende do 1º ao 9º ano, o que representa um avanço no currículo do município, uma vez que os objetivos de aprendizagem das DCEFEJA

são trabalhados numa perspectiva de progressão dos conhecimentos havendo a necessidade, por parte da equipe docente, no momento do planejamento, de articular os objetivos previstos para cada ano, contemplando todos os eixos temáticos.

Com relação aos eixos temáticos da Área de Ciências da Natureza nas DCEFEJA (2016), há uma diferença em relação a BNCC, com o acréscimo, em nosso documento, de um eixo a mais que contempla a relação entre “Tecnologia e Sociedade” em que a palavra “tecnologia” aparece mais de oito vezes, indicando uma abordagem com as questões da atualidade de forma sistemática, assegurando a estreita relação da área de ciências com o universo da pesquisa e da tecnologia, importantes conexões para os estudantes se imaginarem cientistas/pesquisadores com o uso de ferramentas tecnológicas, utilizadas nas experimentações realizadas nos laboratórios ou não, assim como em salas ambiente ou nos diferentes espaços tempos de aprendizagem da escola. Os objetivos de aprendizagem decorrentes da inclusão do quarto eixo temático estão distribuídos do 1º ao 9º ano sendo que em alguns momentos priorizam determinados conhecimentos em anos diferentes do que foi indicado na BNCC, sem que haja qualquer prejuízo ao estudante no que tange aos conteúdos, modificando apenas o momento em que serão trabalhados, considerando o critério da progressividade conceitual.

Conforme descrito nas Orientações Metodológicas da Área de Ciências e também nos objetivos de aprendizagem, o ensino de Ciências prima pela adoção de estratégias de ensino voltadas para a investigação e experimentações, na tentativa de superar a ciência de papel e lápis. Em análise comparativa realizada entre a BNCC e a DCEFEJA, pontualmente em relação aos objetivos de aprendizagem e às habilidades, identificamos alguns aspectos para que a equipe docente considere ao desenvolver os objetivos previstos para suas respectivas turmas:

1º ano:

- As habilidades da BNCC foram contempladas nas DCEFEJA.

2º ano:

- Efeitos da radiação solar sobre superfícies como: água, areia, superfícies escuras, claras e metálicas.
- Propriedades dos materiais que os objetos são feitos (flexibilidade, dureza e transparência).
- Prevenção de acidentes domésticos com objetos cortantes e inflamáveis, produtos de limpeza e medicamentos.

3º ano:

- Passagem da luz através de objetos transparentes, espelhos e objetos opacos.

4º ano:

- Calendários nas diferentes culturas.
- Localização dos pontos cardeais com uma vara (gnômon) e com a bússola.
- Comparação entre transformações físicas e químicas.

5º ano:

- Períodos que as constelações aparecem, uso de mapas celestes, aplicativos digitais para localizá-las. Construção de luneta, periscópio.
- A importância da vegetação para a manutenção do ciclo da água e cursos d'água, conservação do solo e qualidade do ar.

6º ano:

- Evidências da esfericidade da Terra.
- Produção de medicamentos, seus benefícios e impactos.

7º ano:

- Camada de ozônio, causas da destruição e sua importância.
- Taxa de mortalidade infantil, doenças relacionadas ao ar e a água.
- Máquinas simples e as tarefas no dia a dia, automação, informatização.
- Materiais condutores e isolantes, funcionamento de garrafa térmica e caixa de isopor, diferenciar

temperatura, calor, sensação térmica.

8º ano:

- Processos adaptativos e evolutivos de plantas e animais.
- Diferentes usinas produtoras de eletricidade e os impactos ambientais.
- Construção de circuitos elétricos com pilhas, comparando aos circuitos residenciais; transformação de energia nos equipamentos elétricos residenciais; gasto de energia em eletrodomésticos e hábitos de consumo responsável.

9º ano:

- Etapas de formação de uma estrela, destacando o sol.
- Condições de viabilidade do ser humano viver fora da Terra.
- Diferentes Unidades de Conservação e sua importância.
- Mendel e a resolução de problemas de hereditariedade.
- Aplicação da radiação eletromagnética na Medicina (raio X, ultrassom, ressonância magnética, radioterapia, cirurgia a laser) e outros usos (controle remoto, telefone celular, forno de micro-ondas).
- Decomposição da luz, a cor dos objetos e a luz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Presidência da República Casa Civil subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999.** Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1999/lei-9795-27-abril-1999-373224-norma-pl.html> Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento de Ensino Fundamental - Ciências Naturais. v. 3. Brasília, SEED/MEC, 2002.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/> Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** versão preliminar. Brasília: MEC, 2016.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para a educação. 5. ed. revisada. Ijuí: Unijui, 2010.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev./Mar/Abr. 2003, p.89-100.

CACHAPUZ, Antônio. **Importância da educação científica na sociedade atual.** CACHAPUZ, Antônio; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Ana Maria Pessoa; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do ensino de ciências.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-32

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 7

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensinoaprendizagem.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem escolar.** 13º Ed. São Paulo:

Cortez, 2002.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MORTIMER, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, Attico (Org.). **Ciência, ética e cultura na educação.** São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco:** Parâmetros curriculares de Ciências Naturais – Ensino Fundamental. UNDIME-PE, 2002

RICARDO, Élio Carlos. Educação CTSA: Obstáculos e Possibilidades para sua Implementação no Contexto Escolar. **Ciência e Ensino**, v. 1, número especial, novembro de 2007. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=190687> Acesso em: 10 mai. 2016.

RICARDO, Elio Carlos. Educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. **Ciência e Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da e FACHÍN-TERÁN, Augusto Fachín. **O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências.** Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.

VITÓRIA. **Lei nº 8695, de 05 de agosto de 2014.** Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e o Sistema Municipal de Educação Ambiental. Leis e Decretos Municipais. Vitória, 2014. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=190687> Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental.** Vitória-ES: SEME/GEF, 2004.

_____. **Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Sistema Municipal de Educação de Vitória-ES,** 2008.

YUNES, Lucia. **O museu e a escola.** 2011. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/cnfcpmuseu-escola-lucia-yunes-pdf-d64742449>. Acesso em: 30 maio. 2015.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
TERRA E UNIVERSO	UNIVERSO, SISTEMA SOLAR, ESTRUTURA E CONSTITUIÇÃO DO PLANETA, SOLOS AGRÍCOLAS E URBANOS, POLUIÇÃO DOS SOLOS, O ESTUDO DAS ROCHAS, DOS FÓSSEIS, DA ATMOSFERA, MOVIMENTAÇÃO DO AR, DA ÁGUA, OS FENÔMENOS DOS QUIAS A ÁGUA PARTICIPA COMO INTEMPERISMO, EROSIÃO, ASSOREAMENTO, DISSOLUÇÃO DE SUBSTÂNCIAS E MANUTENÇÃO DA VIDA.	1- Identificar elementos constituintes do céu durante o dia e durante a noite.	I	A	A/C										O estudo sobre o Universo sempre despertou fascínio, levando o ser humano a especular e desenvolver ideias astronômicas na História da humanidade. A observação atenta do céu é uma atividade proposta como ponto de partida para abordagem do eixo temático "A Terra e o Universo". Essa atividade ajuda a desenvolver a metodologia científica, sendo uma maneira interessante de promover a iniciação à Ciência, começando por uma observação atenta de fenômenos, acompanhada de registros simples, para então fazer perguntas, refletir e construir modelos explicativos. Diante disso, propomos uma viagem pelo espaço, começando da superfície da Terra, da visão que temos do Universo a partir deste ponto de vista. Continuando nossa viagem, vamos nos afastando, observando a Terra e sua forma esférica, a Lua, os planetas em seus movimentos em torno do Sol, e, por fim, nos afastando ainda mais e observando as estrelas e galáxias. A observação do céu a partir da superfície da Terra, do referencial local em que vivemos, nos parece extremamente adequada para iniciar este conhecimento, pelo fato de partirmos do concreto, do que é diretamente acessível aos nossos sentidos.
		2 - Reconhecer o Sol como fonte de luz natural e de energia primária na produção de qualquer tipo de alimento, identificando a importância dessa energia para a vida e o ambiente.			I	A	A	A/C							
		3 - Identificar o Sol como estrela e associar estrelas a outros planetas e a galáxias, analisando modelos de Universo e de sua origem.			I	A	A	A					A/C		
		4 - Efetuar simulações ou representações do tamanho, distância, movimento relativos dos Planetas e do Sol, assim como de sua localização na Galáxia e como esses elementos influenciam na existência de vida.								I/A				C	
		5 - Compreender que diferentes culturas formulam cosmovisões distintas, identificando as diferentes leituras do céu e de suas constelações e formulação de distintas explicações sobre a origem da Terra, do Sol e do Sistema Solar.									I			A/C	
		6 - Observar as posições do sol em diversos horários do dia e relacioná-las com diferentes luminosidades, sombras e temperaturas, descrevendo as observações por meio da linguagem oral ou de desenhos.	I	A	A/C										
		7- Observar e manipular formas de representação da Terra- Globos Terrestres, mapas, figuras – comentando impressões, formulando perguntas sobre o Planeta.	I	A	C										
		8 - Compreender que a Terra é um dos planetas que compõem o Sistema Solar, identificando os demais planetas que fazem parte desse sistema.		I	A	A	C								
		9 - Situar o planeta Terra no Sistema Solar, na galáxia e no Universo.			I	A	A	C							
		10 - Constatar a presença de eventos repetidos na natureza (dia, noite, variações de temperatura).	I	A	C										
		11- Relacionar a rotação da Terra a sucessão de dias e noites, assim como o movimento de translação às estações do ano.		I	A	A	A	C							
		12 - Relacionar mudanças climáticas em diferentes latitudes, associadas às estações do ano, à inclinação do eixo de Rotação da Terra, relativamente ao seu plano de Translação.							I	A	C				
		13 - Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais, como horário escolar, de trabalho e ritmos biológicos de outros seres vivos.	I	A	A	A	A/C								
		14 - Compreender o movimento aparente do Sol, utilizando diferentes pontos de referência.				I	A	C							
		15 – Relacionar clima, ciclos biológicos e processos produtivos com as posições relativas entre Terra, Lua e Sol.					I	A	A	C					

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar													
TERRA E UNIVERSO	UNIVERSO, SISTEMA SOLAR, ESTRUTURA E CONSTITUIÇÃO DO PLANETA; SOLOS AGRÍCOLAS E URBANOS; POLUIÇÃO DOS SOLOS; O ESTUDO DAS ROCHAS, DOS FÓSSEIS, DA ATMOSFERA, MOVIMENTAÇÃO DO AR, DA ÁGUA, OS FENÔMENOS DOS QUAIS A ÁGUA PARTICIPA COMO INTEMPERISMO, EROÇÃO, ASSOREAMENTO, DISSOLUÇÃO DE SUBSTÂNCIAS E MANUTENÇÃO DA VIDA.	16 - Compreender que a observação do céu permite a diversos povos reconhecer e prever os ciclos da natureza.				I	A	C							É importante lembrar também que a observação do céu nos ajuda a retomar o contato com a natureza, apreciando e contemplando sua beleza, atividade cada vez mais rara para grande parte da população, principalmente da área urbana. A partir dessas atividades, pretendemos instigar os estudantes a aprenderem sobre como a humanidade vem descrevendo e estudando a Terra e o Universo. Além da observação, podem ser feitas análises de imagens tiradas por satélites e telescópios comparando com imagens elaboradas por computação gráfica. Podem ser feitas pesquisas sobre as origens do mundo em diversas visões históricas e culturais, contrapondo-as com a teoria científica do Big Bang; construção de relógio solar; produção de esquemas simulando os movimentos de translação e rotação da Terra; levantamento de hipóteses a partir de questões elencadas pela professora; contação de histórias que envolvem o Universo e seus astros; exibição de vídeos e documentários; visita ao Planetário; construção do Sistema Solar em miniatura; trabalho com jogos relacionados; utilização do programa Stellarium para melhor compreensão dos conteúdos de Astronomia; construção de um modelo do Sistema Solar em escala.	
		17 – Comparar representações do planeta Terra em diferentes épocas, culturas e civilizações.						I	A/C							
		18 - Identificar as mudanças de fase da lua buscando compreender as suas diferentes formas observadas da Terra, associando ao seu movimento e a atuação gravitacional com a Terra, bem como sua relação com os eclipses.				I	A	A	C							
		19 - Identificar a estrutura do planeta Terra e sua formação, estabelecendo relação entre a hidrosfera, atmosfera, litosfera e a biosfera.								I/A/C						
		20 - Relacionar a estrutura interna do planeta para explicar fenômenos naturais como vulcões, terremotos e tsunamis, entendendo a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, seus riscos e prevenções.					I	A	C							
		21 - Diferenciar os tipos de rochas quanto a sua origem e sua utilização no dia a dia e para o estudo da evolução dos seres vivos.								I/A	C					
		22 – Identificar e comparar diferentes tipos de rocha, buscando informações sobre os processos de formação de rochas metamórficas, ígneas e sedimentares.								I/A/C						
		23 - Compreender o processo de formação do solo, sua importância, classificando e selecionando para a cultura.	I	A	A	A	A	C								
		24 - Comparar o solo de diferentes ambientes identificando suas características comuns: presença de água, ar, areia, argila e matéria orgânica.				I/A	C									
		25 - Perceber as relações entre solo, água e seres vivos nos fenômenos de permeabilidade, fertilidade e erosão.				I	A	A	C							
		26 - Compreender a importância da água para a manutenção da vida no planeta Terra.	I	A	A	A	A	C								
		27 - Identificar as transformações físicas da água em seu ciclo no nosso planeta.				I	A	A	C							
		28 - Conhecer a composição química da água, os estados físicos e as mudanças.								I				A/C		
		29 - Identificar materiais como solventes ou solutos, constatando que a água é o solvente universal.								I				A/C		
30 - Identificar as camadas da atmosfera e seus componentes, bem como, a importância para os seres vivos e o planeta.								I/A/C								
31- Elaborar conceitos sobre pressão atmosférica, altitude e ar rarefeito e a influência no metabolismo dos seres vivos.								I	A	C						

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar – (C) Consolidar											
VIDA E AMBIENTE	Ambiente, Ecologia, Seres Vivos, Recursos Naturais, Biodiversidade, Fotosíntese, Produção de energia, Saneamento básico, Degradação ambiental, Sustentabilidade	32 - Reconhecer a diversidade de ambientes e de seres vivos do seu espaço de vivência, bem como, a importância na conservação dos ecossistemas como restinga, manguezal, mata ciliar, praias e florestas para manutenção do equilíbrio ambiental.	I	A	A	A	A	C						A observação e percepção dos ambientes é considerada o ponto de partida para o trabalho com o eixo temático Vida e Ambiente. Não é uma atividade de observação alheia aos sujeitos que a efetivam, mas, como seres integrantes do ambiente, considerando seus conhecimentos, experiências, crenças, emoções, culturas e influências ideológicas de cada sociedade. Uma atividade simples e provocadora de sentidos é a observação de jardins, canteiros, hortas, pátios, áreas verdes presentes na escola ou no seu próprio entorno. Esse olhar, escutar ruídos, sentir cheiros, tocar com cuidado, observar, permitirá descobrir as diversas manifestações de vida nos mais diferentes ambientes visitados. A partir da observação sensível, a professora poderá propor registros como desenhos, esquemas, fotografias, maquetes, com vistas à cientificidade e não à teoria desvinculada de sentidos. Esse olhar atento que caminha para a iniciação científica deve priorizar as interações dos seres vivos com os ambientes, ressaltando a corresponsabilidade de cada sujeito com a manutenção do equilíbrio da vida como um todo.
		33 - Estabelecer relações entre a vida dos seres vivos e as condições físicas dos ambientes naturais ou transformados, como: água, alimento, temperatura, iluminação, presença de resíduos sólidos.			I	A	A	A	C					
		34 - Reconhecer-se como parte integrante dos seres vivos que constituem a biodiversidade.	I	A	C									
		35 - Identificar a variedade de plantas, suas características e usos no cotidiano.	I	A						A/C				
		36 - Identificar a diversidade de animais e as características que garantem sua sobrevivência nos diversos ambientes.	I	A						A/C				
		37- Conhecer as características gerais dos seres vivos, observando as semelhanças e diferenças morfofisiológicas em grupos de plantas com e sem flores, grupos de vertebrados e invertebrados.					I	A	C					
		38 - Classificar espécies em termos da forma de reprodução sexuada ou não, apontando processos bioquímicos como a produção de feromônios ou em que diferentes espécies interagem para o processo reprodutivo, como a polinização.								I/A/C				
		39 - Comparar diferentes animais com relação à alimentação, locomoção, reprodução e ao habitat.		I	A	A	A			C				
		40 - Relacionar os ambientes aos comportamentos ou estruturas adaptativas de plantas e animais como: formas de locomoção ou fixação, obtenção de alimentos, reprodução, defesa e abrigo.					I	A	C					
		41- Identificar as principais verminoses humanas, bem como seus agentes causadores, medidas preventivas e tratamentos disponíveis.				I	A	A	C					
		42 - Reconhecer a importância histórica e atual da água e do solo para a manutenção da vida na Terra, compreendendo a dependência dos seres vivos pela água, bem como sua utilidade no dia a dia.			I	A	A	A	C					
		43 - Reconhecer a importância da água para a vida, identificando seus diferentes usos (na alimentação, higiene, dentre outras possibilidades), suas fontes, seu processamento e os prejuízos causados pelo seu desperdício, incentivando práticas de consumo consciente na sociedade.		I	A	A	A	A	A	A	C			
44 - Reconhecer em diferentes ambientes os recursos naturais para a manutenção da vida na Terra.			I	A	C									
45 - Reconhecer a importância da fotossíntese no fluxo de matéria e energia nos ecossistemas, bem como, à existência de Vida na Terra.				I	A	A	A	A	C					

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
VIDA E AMBIENTE	Ambiente, Ecologia, Seres Vivos, Recursos Naturais, Biodiversidade, Fotossíntese, Produção de energia, Saneamento básico, Degradação ambiental, Sustentabilidade	46 - Identificar os níveis tróficos dos seres vivos, e sua relação na transferência de matéria e energia numa teia alimentar.						I	A	C				A perspectiva de trabalho que se propõe não coloca o ser humano como superior aos demais seres vivos, mas como um ser integrado ao seu meio, estabelecendo relações entre a biodiversidade e fatores ambientais com vistas às atitudes de cuidado que precisamos desenvolver e internalizar
		47 – Identificar as relações ecológicas entre os seres vivos em diversos ecossistemas e biomas brasileiros.						I	A	C				
		48 - Reconhecer diferentes ecossistemas aquáticos e terrestres, identificando as espécies que são nativas e suas características.	I	A	A	A	A	A	A	C				
		49 - Caracterizar um ambiente nativo em que houve ação humana, identificando os impactos no ambiente modificado.						I	A	A/C				
		50 – Relacionar a Fotossíntese, à respiração celular e à combustão nos ciclos do carbono e do oxigênio para compreender o papel da vegetação na vida humana e animal e discutir o impacto ambiental do desmatamento e das queimadas.								I	A	A/C		
		51- Fazer associações sobre as mudanças do meio ambiente relacionadas à ação do homem e os aspectos social, cultural e econômico.						I	A	A	A	C		
		52 - Compreender a ocorrência de ciclos biogeoquímicos e a sua importância para a vida na Terra.							I	A		A/C		
		53- Reconhecer hábitos, atitudes e valores voltados para com o cuidado com ambiente, compreendendo-o como um todo dinâmico e interligado.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C		
		54 – Constatar a existência do ar, reconhecendo a sua importância na manutenção da vida e associando qualidade do ar com qualidade de vida.	I	A	A	A	A	C						
		55 – Conhecer os agentes poluidores do ar, água e solo de seu bairro e município, identificando suas fontes, sugerindo formas de prevenir suas causas e efeitos.			I	A	A	C						
		56 – Compreender a importância do solo e a sua utilização no ambiente urbano e rural.	I	A	A	A	A	C						
		57 – Identificar atitudes de cuidado com o ambiente como a limpeza da casa, da rua, da escola, o destino dos resíduos, a conservação do solo, entre outras.	I	A	A	A	C							
		58 – Identificar ações humanas que ameaçam o equilíbrio ambiental (desmatamento, queimada, poluição, utilização desenfreada de agrotóxicos, desperdício de água e de matéria-prima), propondo ações sustentáveis.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C		
		59 – Compreender a utilização dos recursos naturais para a produção de energia de modo a repensar os hábitos de consumo, o destino final dos resíduos sólidos e líquidos comparando seus benefícios e riscos e evitando desperdícios.				I/A	A	A	C					
60 – Conhecer a importância do saneamento básico para a saúde e a qualidade de vida da população				I	A	C								
61 – Compreender a célula como unidade fundamental da vida, com sistema altamente ordenado, que constitui organismos e tecidos e interage com o ambiente.					I	A	A/C							

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
VIDA E AMBIENTE	Ambiente, Ecologia, Seres Vivos, Recursos Naturais, Biodiversidade, Fotosíntese, Produção de energia, Saneamento básico, Degradação ambiental, Sustentabilidade	62 – Caracterizar seres vivos como uma complexa organização de tecidos e órgãos, com diferentes funções, constituídos de diferentes composições celulares.								I/A/C				
		63 – Reconhecer os principais processos metabólicos e a relação alimento/respiração.									I	A/C		
		64 – Perceber que diferenças anatômicas entre os animais, incluindo os seres humanos, estão relacionadas à diferenças formas de realizar funções como a respiração, a alimentação, a excreção e a reprodução.	I	A	A	A	A				A	C		
		65 – Identificar o processo de evolução dos seres vivos, considerando os ambientes onde vivem e as ameaças de extinção das espécies.									I	A	C	
		66 – Compreender o conceito de seleção natural para explicar a origem, evolução e diversidade das espécies, relacionando a reprodução sexuada a uma maior variedade de espécimes.									I	A	A/C	
		67 – Reconhecer o papel da hereditariedade e do ambiente na evolução dos seres vivos, sequenciando os principais eventos desde a origem da vida na Terra.									I	A	A	C
		68 – Conhecer os cinco reinos dos seres vivos e os critérios de classificação										I/A/C		
		69 – Conhecer os vírus como seres microscópicos, de estrutura simples e que causam doenças.										I/A/C		
		70 – Identificar as características dos seres do reino Monera e suas interações com outros seres vivos, bem como compreender a sua importância ambiental, medicinal e sua relação com a produção de alimentos.										I/A/C		
		71 – Identificar os seres do Reino Protista e suas principais características e suas relações com outros seres vivos.										I/A/C		
		72 – Distinguir as características das algas e sua importância econômica e ambiental.										I/A/C		
		73 – Identificar as características dos seres do Reino Fungi e a importância econômica, ecológica, medicinal e sua relação com outros seres vivos.										I/A/C		
				74 – Reconhecer as diferentes etapas da vida humana identificando a que se encontra.										
		75 – Comparar as etapas da vida humana com a dos outros seres vivos (com a dos animais vertebrados), identificando diferenças e semelhanças.	I	A/C										
		76 – Compreender que o corpo humano é um sistema integrado.	I	A	A	A						C		

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		9º	
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
SER HUMANO E SAÚDE	Ambiente, Ecologia, Seres Vivos, Recursos Naturais, Biodiversidade, Fotossíntese, Produção de energia, Saneamento básico, Degradação ambiental, Sustentabilidade	77 – Relacionar os sentidos às funções de interação dos seres humanos com o ambiente.	I	A	A						A/C	A perspectiva de trabalho que se propõe não coloca o ser humano como superior aos demais seres vivos, mas, como um ser integrado ao seu meio, estabelecendo relações entre a biodiversidade e fatores ambientais com vistas às atitudes de cuidado que precisamos desenvolver e internalizar. Partindo desse princípio, a observação orientada é uma oportunidade para os estudantes perceberem a relação entre eles e o ambiente, os detalhes e os aspectos específicos dos fenômenos e da biodiversidade. Nesse trabalho a professora precisa decidir inicialmente o que será investigado e estabelecer questões com intenções de ensino definidas. Como é o caso de uma aula de campo em parques e ecossistemas da região, onde o estudante poderá conhecer formas e funções do corpo dos seres vivos, bem como os hábitos e habitats, suas formas de sobrevivência e reprodução, sua relação com outros seres vivos e sua interação com o ambiente em que vivem.	
		78 – Reconhecer os sentidos do olfato, do paladar, da visão, do tato, da audição, relacionando as sensações aos estímulos.	II/A/C										
		79 – Experimentar e descrever movimentos e ritmos do corpo humano, como ritmo da respiração, das batidas do coração, as várias possibilidades de movimento do tronco e dos membros dentre outras possibilidades.	I	A	C								
		80 – Reconhecer que nossa mobilidade e nossa capacidade de utilizar os cinco sentidos dependem das nossas condições físicas e de saúde.	I	A	A	A	C						
		81 – Identificar entre os estudantes a diversidade física (estatura, formato do nariz, olhos e orelhas, cor da pele, dos olhos e dos cabelos) e sensorial (sensibilidade olfativa, auditiva e visual), valorizando e reconhecendo a importância do acolhimento das diferenças.	I	A	C								
		82 – Identificar cuidados com a saúde relacionados a higiene pessoal e ambiental.	I	A	A	A	C						
		83 – Identificar cuidados básicos com a saúde relacionados a alimentação e a prática de exercícios.	I	A	C								
		84 – Compreender a função do Sistema Locomotor de como ele é formado e quais os cuidados necessários com a postura do corpo para evitar problemas de saúde.	I	A	A	A	C						
		85 – Localizar os órgãos internos do corpo humano reconhecendo as relações entre as funções.				I	A				A/C		
		86 – Compreender que a vida de todos os seres vivos é iniciada a partir de uma célula e que está relacionada aos diversos níveis de organização de um organismo.								I	A/C		
		87 – Identificar as funções dos diferentes níveis de organização que formam um organismo.									II/A/C		
		88 – Conhecer a função dos cromossomos, bem como a distinção dos tipos de divisão celular: mitose e meiose, relacionando a manutenção da vida.									II/A/C		
		89 – Relacionar os processos de respiração, circulação, digestão e excreção com a nutrição do organismo humano.				I					A/C		
90 – Caracterizar os grupos alimentares, identificando os benefícios de uma alimentação equilibrada para a manutenção da saúde do organismo.				II/A				C					
91 – Investigar a influência da alimentação com a produção de hormônios e a regulação e o equilíbrio do organismo.									II/A/C				
92 – Comparar diferentes tipos de alimentos usados por seres humanos e outros animais, identificando alimentos adequados à manutenção da vida e a uma dieta saudável.				I				A/C					
93 – Entender que hábitos alimentares mudam ao longo da história.			I	A	A/C								

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
SER HUMANO E SAÚDE	Sistemas humanos, funções sistêmicas gerais, sexualidade, saúde e doenças, bem como biofísica do corpo humano, genética e biotecnologia	94 - Relacionar os nutrientes necessários ao bom funcionamento e desenvolvimento corporal, bem como distúrbios alimentares provocados por uma alimentação desequilibrada.				I	A				A/C	Outra estratégia é análise de dados da região que estejam relacionados com doenças locais, para que os estudantes possam manifestar seus conhecimentos prévios acerca de fatos ligados ao tema, aprofundando o assunto por meio de pesquisas em bibliotecas, postos de saúde, familiares, para sistematizar seu conhecimento.		
		95 - Compreender que a energia utilizada pelos seres vivos para o desenvolvimento de suas funções biológicas vem dos alimentos.												
		96 - Relacionar hábitos alimentares e atividades físicas à condição de saúde.		I	A	A	A				A/C			
		97 - Conhecer as consequências dos distúrbios alimentares para a saúde (anorexia, bulimia, obesidade e desnutrição, etc.).									I/A/C			
		98 - Reconhecer mudanças na alimentação em função dos materiais e processos empregados (práticas alimentares, preparo, conservação, desenvolvimento de processos de produção industrial de alimentos).		I	A	A	A				A/C			
		99 - Compreender que os órgãos do Sistema Nervoso e Endócrino coordenam todas as ações e reações do corpo humano.									I/A/C			
		100 - Reconhecer que o cérebro comanda todas as ações e percepções do corpo humano.					I				A		C	
		101 - Associar o sistema nervoso à ação das drogas lícitas e ilícitas no organismo, identificando fatores sociais e econômicos que promovem a saúde individual e coletiva, incluindo a prevenção a doenças crônicas e infectocontagiosas.											I/A/C	
		102 - Identificar os processos físicos, químicos e biológicos na respiração, digestão e excreção humana.											I/A/C	
		103 - Descrever o caminho do sangue em nosso corpo identificando a função do coração e dos vasos sanguíneos, reconhecendo o seu papel de integração entre os sistemas digestório, circulatório e excretor.					I						A/C	
		104 - Compreender a interação entre o funcionamento dos músculos, ossos e articulações no processo de locomoção, relacionando ao funcionamento de máquinas simples.											I/A	C
		105 - Conhecer as doenças mais comuns causadas por vírus e bactérias e as formas de prevenção e controle.					I	A	A	A			C	
106 - Reconhecer os principais parasitas do corpo, os vetores e os hospedeiros de microrganismos causadores de doenças e suas formas de proliferação.										I/A/C				
107 - Identificar cuidados com a saúde relacionados a vacinação, conhecendo as principais doenças passíveis de serem prevenidas por vacinas e como elas foram desenvolvidas.		I	A	A	A	A	A	A		C				
108 - Identificar diferentes mecanismos de defesa do organismo, associando-os às doenças infectocontagiosas e relacionando sua eficiência ao autocuidado e ao saneamento básico.								I		A/C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
SER HUMANO E SAÚDE		109 - Compreender as mudanças físicas, fisiológicas e comportamentais ocorridas na puberdade e suas implicações no processo de desenvolvimento humano.				I	A	A	A	A	C		
		110 - Compreender o processo de reprodução humana, bem como, os órgãos do sistema genital, descrevendo os métodos contraceptivos, as vantagens e desvantagens de cada um deles e os problemas gerados pela gravidez não programada.							I	A	C		
		111 - Adotar atitudes de cuidado para com o próprio corpo, tomando decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade.				I	A	A	A	A	C		
		112 - Conhecer as principais infecções sexualmente transmissíveis, modos de prevenção e tratamento.								I	A/C	C	
		113 - Reconhecer que as pessoas apresentam desenvolvimento físico, emocional e cognitivos diferentes, adotando atitudes de respeito.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	
		114- Conhecer e reconhecer as diferentes raças e etnias e as práticas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial e social.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	
		115 - Reconhecer a valorização e o respeito às diferenças individuais e geracionais em contraposição a qualquer forma de discriminação e desvalorização.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C	
TECNOLOGIA E SOCIEDADE		116 – Identificar e descrever processos de transformação dos materiais, dos alimentos, da água, e sua importância para o dia a dia das pessoas.		I	A	A	A	A	A	A	C		
		117 – Identificar de que são feitos e como são utilizados os objetos que fazem parte da vida cotidiana.	I	A	C								
		118 – Identificar e classificar alimentos e materiais de acordo com sua origem: animal, vegetal ou mineral, fazendo perguntas sobre como são produzidos.				I/ A/C							
		119 – Relacionar materiais utilizados na vida cotidiana aos resíduos por eles gerados.	I	A	A			C					
		120 – Distinguir matérias-primas de origem animal, vegetal e mineral.		I	A	C							
		121 – Compreender a importância de evitar desperdício de materiais na produção de objetos.	I	A	A	A	C						
		122 – Identificar as diversas fontes de energia do ambiente relacionando-as com a sua utilização no cotidiano.				I	A/C						
		123 - Observar fenômenos naturais para levantar e testar hipóteses.	I	A	A	A	A	A	A	A	C		
		124 - Interpretar e escrever textos sobre o conhecimento das ciências, fazendo uso da linguagem científica.				I	A	A	A	A	C		
		125 - Reconhecer a origem de diferentes formas de energia utilizadas no mundo, diferenciando formas renováveis das não renováveis.							I		A/C		

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar – (C) Consolidar										
TECNOLOGIA E SOCIEDADE	Física e química aplicadas, sustentabilidade, matéria, energia e transformações da matéria/energia, biotecnologia, instrumentos tecnológicos, iniciação ao conhecimento científico	126 – Caracterizar fontes naturais e artificiais de energia luminosa e de energia térmica, identificando sua utilização pelo ser humano e seu papel na manutenção da vida no Planeta Terra.					I	A	A	A	C	O trabalho com o eixo temático Tecnologia e Sociedade deve priorizar o pensamento científico que apresenta as seguintes etapas: 1 – Observação Constitui movimento originário e desencadeador de todo processo de pesquisa. Saber admirar, estranhar, perceber detalhes, captar contradições, identidades e diferenças se apresenta m como habilidades importantes para todos que se propõem à iniciação científica. 2 – Questionamento Toda processo de conhecimento inicia-se com uma questão, com uma pergunta, uma dúvida, um problema. Saber questionar, colocar as questões corretas, criticar, é uma das principais habilidades fundamentais não apenas para a pesquisa, sobretudo para a vida moderna. 3 – Formulação de hipóteses Sobre o que observamos e questionamos é importante exercitar alguns possíveis caminhos de solução, algumas hipóteses para nossas dúvidas. As hipóteses não devem surgir do nada, mas partir de um raciocínio lógico como possibilidades que emanam do problema levantado.	
		127- Classificar diferentes tipos de energia utilizadas em residências (eletricidade, gás de cozinha, baterias e pilhas, entre outros), comparando os diferentes processos para obtenção da energia e os impactos ambientais que causam.					I/A/C						
		128 - Reconhecer as características da energia radiante e luminosa na atmosfera e na superfície terrestre, associando-as ao espectro das radiações eletromagnéticas do Universo, em correlação com as suas diversas aplicações tecnológicas.							I	A			A/C
		129 – Observar os materiais no meio em que vive conceituando recursos naturais renováveis e não-renováveis.				I	A	C					
		130 - Associar as diversas formas de produção e transformação de materiais e energia elétrica às formas de desenvolvimento tecnológico, considerando a sustentabilidade.				I	A	A					A/C
		131 - Conhecer os cuidados básicos para evitar os riscos de choque elétrico e os perigos de sobrecarga e de curto-circuito.				I	A						A/C
		132 - Associar as trocas de calor entre objetos, corpos e ambientes de diferentes temperaturas com o equilíbrio térmico.							I	A	A		C
		133 - Caracterizar uma substância por meio das propriedades físicas (densidade, temperatura de ebulição, temperatura de fusão, solubilidade e condutibilidade elétrica) por meio de experimentos e registros.							I		I		A/C
		134 – Investigar a mudança de estado físico dos materiais por meio de experimentações e observações de fenômenos naturais		I	A	A	A	A	A	A	A		C
		135 - Elaborar conceitos sobre: solvente, e soluto, constatando que a água é o Solvente Universal.						I/A					A/C
		136 - Estabelecer diferenças entre substância pura e misturas, tipos de mistura, identificando os materiais formados por elas reconhecendo a importância social desses materiais.							I		A		C
		137 - Identificar misturas simples e materiais líquidos, gasosos ou sólidos na atmosfera, na hidrosfera e no solo como se apresentam naturalmente, reconhecendo propriedades e transformações.				I	A	A	A	A	A		C
		138- Investigar as misturas, realizando experimentos e métodos físicos de separação que são empregados no cotidiano.							I				A/C
		139 - Reconhecer a constituição básica dos materiais (átomos) diferenciando os elementos químicos.									I		A/C
140 - Identificar na tabela periódica os elementos químicos, seus grupos e propriedades.									I	A/C			
141 - Relacionar ligações químicas à formação de substâncias químicas e materiais, compreendendo a estabilidade dos átomos e a necessidade de adquirirem a configuração do gás nobre para isso acontecer.										I/A/C			
142 - Identificar as principais substâncias químicas, através de suas propriedades (funções químicas).									I	A/C			

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Ensino Fundamental

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
TECNOLOGIA E SOCIEDADE	Física e química aplicadas, sustentabilidade, matéria, energia e transformações da matéria/energia, biotecnologia, instrumentos tecnológicos, iniciação ao conhecimento científico.	143 – Identificar e descrever transformações que ocorrem em materiais que fazem parte do dia a dia como o aparecimento de ferrugem, apodrecimento de um fruto, o derretimento de gelo, etc.	I	A	A	A	A				A	C		
		144 – Observar, testar e registrar, a partir de múltiplas linguagens (desenhos, esquemas, imagens, tabelas, gráficos), modificações nos materiais quando expostos a diferentes condições, como aquecimento, resfriamento, luz, umidade.	I	A	A	A	A				A	C		
		145 – Identificar evidências de transformações químicas, considerando a energia envolvida, identificando reagentes e produtos, bem como as reações químicas que ocorrem no ambiente e nos seres vivos.								I	A	A	C	
		146 – Conhecer os diversos equipamentos que foram construídos para medir o tempo desde tempos remotos até a atualidade.				I	A/C							
		147 – Reconhecer a presença de equipamentos tecnológicos em nossa sociedade e suas vantagens e desvantagens.				I	A	A	A	A	A	C		
		148 – Considerar como a ciência e a tecnologia afetam o bem estar social, a cultura, o desenvolvimento econômico e o progresso das sociedades.				I	A	A	A	A	A	C		
		149 – Utilizar o conhecimento científico para tomar decisões no seu dia a dia.				I	A	A	A	A	A	C		
		150 – Reconhecer equipamentos tecnológicos que necessitam do uso dos sentidos no cotidiano, suas vantagens e desvantagens.	I	A	A	C								
		151 – Reconhecer a contribuição da Ciência e da Tecnologia para maior produtividade nas lavouras.			I	A	A	C						
		152 – Identificar algumas técnicas usadas para a preparação, correção, irrigação e drenagem do solo destinadas ao cultivo de plantas.			I	A	A	C						
		153 – Aplicar os conhecimentos sobre a mudança de estado físico da água para entender seu ciclo, analisando sua importância na agropecuária e na geração de energia.				I	A	C						
		154 - Identificar alterações provocadas no campo, a partir da chegada de novas tecnologias e reconhecer a diferença entre modos de produção.					I	A/C						
		155 – Identificar materiais recicláveis e reaproveitáveis, contribuindo para a redução e reaproveitamento de resíduos, reconhecendo o processo do tratamento de alguns componentes do lixo orgânico e inorgânico.			I	A	A	C						
		156 – Identificar formas de diminuição dos impactos ambientais causados pelo uso da tecnologia.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C		
		157 – Reconhecer e comparar técnicas para conservação dos alimentos caseiros e os industrializados.					I				A/C			
158 - Investigar as principais implicações causadas pelo uso de produtos tecnológicos quanto às alterações climáticas, de temperatura e de radiação que atingem a superfície terrestre.						I	A			A/C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Educação de Jovens e Adultos

LINGUAGENS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS			ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			8º	9º	
TECNOLOGIA E SOCIEDADE	Física e química aplicadas, sustentabilidade, matéria, energia e transformações da matéria/energia, biotecnologia, instrumentos tecnológicos, iniciação ao conhecimento científico	1 Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.	x		O ensino das Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos pode ganhar um sentido diferente por se tratar de sujeitos que possuem histórias de vida e de inserção na sociedade, principalmente, por estarem envolvidos com o mundo do trabalho. Diante disso, os estudantes devem ser motivados a refletir sobre suas próprias concepções que têm origem diversas: a cultura popular, a religião, o misticismo, a mídia, o mundo do trabalho, as tradições familiares, entre outras.
		2 Conhecer relações de interdependência entre os seres vivos e a importância da conservação dos ambientes, percebendo-se como integrante desse meio.		x	
		3 Discutir sobre as bases do desenvolvimento sustentável, identificando práticas irresponsáveis por parte dos cidadãos e dos gestores dos recursos naturais e suas consequências para o ambiente.		x	
		4 Reconhecer como a ciência e a tecnologia afetam as sociedades, as culturas, o desenvolvimento econômico e impactam a saúde, o meio ambiente, o trabalho, o consumo, as relações, os costumes e valores.		x	
		5 Distinguir a medicina científica da medicina popular, identificando práticas alternativas de saúde, analisando criticamente o atendimento das camadas populares.	x	x	
		6 Respeitar os conhecimentos dos estudantes e suas explicações para os fenômenos da ciência (senso comum), agregando-lhes explicações científicas.	x	x	
		7 Reconhecer a importância da água, da luz, do solo, do ar e dos seres vivos em diferentes ambientes, e suas relações de interdependência.	x		
		8 Constatar a interdependência entre o ser humano e o ambiente, reconhecendo-se como parte integrante dos grupos humanos que constituem a biodiversidade.	x		
		9 Apropriar-se de conceitos científicos básicos de energia, matéria, tempo e espaço, percebendo suas transformações e reconhecendo sua participação no processo de equilíbrio, mudança e vida dos seres vivos e planeta.		x	
		10 Identificar os processos de reprodução, alimentação, locomoção, sustentação, respiração, moradia e defesa do ser humano.	x	x	
		11 Comparar as estruturas do corpo, do funcionamento e dos comportamentos de seres vivos em diferentes ambientes, reconhecendo sua importância e percebendo-se como parte integrante da natureza.		x	
		12 Conhecer indicadores de saúde e desenvolvimento humano, como mortalidade, natalidade, longevidade, nutrição, saneamento, renda e escolaridade.		x	
		13 Reconhecer os órgãos de sentidos e a relação de cada um deles com o cotidiano.	x		
		14 Conhecer os processos vitais do organismo humano (defesa, manutenção do equilíbrio interno, relações com o ambiente, sexualidade etc) e fatores de ordem ambiental, social ou cultural das pessoas.		x	
		15 Compreender que a saúde é produzida nas relações com o meio físico, econômico e sociocultural, identificando fatores de risco à saúde pessoal e coletiva presentes no meio em que vive.	x		
		16 Ler e interpretar manuais de instalação e utilização de instrumentos de trabalho e uso pessoal.		x	
		17 Avaliar a saúde como bem-estar físico, psíquico e social do indivíduo, e não apenas como ausência de doenças.	x		
		18 Conhecer as diferentes formas de produção de energia e o impacto ambiental de cada uma e reconhecer a importância do seu uso racional.		x	
		19 Promover ações de intervenção para melhoria da saúde individual e coletiva.	x		
		20 Estabelecer relações entre a vida dos seres vivos e as condições físicas dos ambientes naturais ou transformados, como: água, alimento, temperatura, iluminação, presença de resíduos sólidos.		x	
		21 Conhecer os recursos da comunidade voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde, em especial os serviços de saúde.	x		
		22 Relacionar as principais doenças que afetam nossa população com os micro-organismos que as provocam, reconhecendo suas formas de proliferação, prevenção e tratamento.		x	
		23 Identificar a importância de uma alimentação saudável para o crescimento e o desenvolvimento do corpo, bem como a prevenção de doenças.	x		
		24 Relacionar os nutrientes necessários ao bom funcionamento e desenvolvimento corporal, bem como, os distúrbios alimentares provocados por uma alimentação desequilibrada.		x	
				Uma forma de romper com a visão estática dos conceitos científicos é trazer notícias de descobertas recentes veiculadas na mídia para debate em sala de aula e ponto de partida para a construção dos conhecimentos. Estratégias dessa natureza devem ajudar o estudante a perceber o caráter dinâmico do conhecimento científico, bem como a importância de se comprovarem as ideias por meio de experimentação e observação direta.	
				Uma vez que as turmas de EJA costumam ser formadas por sujeitos em diferentes fases do ciclo vital humano: adolescentes, jovens, adultos e idosos, temáticas relacionadas ao ser humano e saúde merecem atenção especial. Será importante trabalhar com os estudantes tanto a caracterização biológica das várias etapas da vida humana, com suas demandas características e diferenciadas em relação à saúde e à sexualidade quanto as representações que se fazem dessas fases, inferindo que estas são representações subjetivas e estão relacionadas à cultura em que se inscrevem os diversos sujeitos.	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Educação de Jovens e Adultos

LINGUAGENS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			SEG	SEG	
TERRA E UNIVERSO – VIDA E AMBIENTE – SER HUMANO E SAÚDE – TECNOLOGIA E SOCIEDADE CIDADANIA E QUALIDADE DE VIDA	Ciência, Cultura, Trabalho Engajamento Social, Democracia Poder Gênero e Etnia, Sustentabilidade, Saúde, Energia, Consumo	25 Relacionar o correto destino de lixo e esgoto, bem como o tratamento de água, com a prevenção de doenças (verminoses e diarreias).	X		Como na EJA, trabalha-se com a concepção de Currículo em Movimento, os eixos podem se articular e se integrar. - Podem ser realizadas saídas pedagógicas: parques, reservas, áreas de proteção ambiental, observatórios, planetários, usinas, indústrias, estações de tratamento de água ou de esgoto, museus, centros de ciências, laboratórios. - Utilização de diferentes linguagens: escrita, verbal, corporal, plástica, entre outras, para expressar e comunicar suas ideias; - Interpretação de produções culturais, incluindo as científicas; - Análise de dados, gráficos, imagens, gravuras, tabelas e esquemas; - Utilização de slides e apresentação de documentários utilizando as temáticas propostas nos objetivos; - Atividades experimentais que devem ser realizadas a partir de um problema ou questão a ser respondida; - Visita ao planetário de Vitória para observação dos astros, estrelas e do universo de modo geral; - Experimentos sobre as fases da Lua e dia e noite; - Montagens de maquetes; - Pesquisas sobre as estações do ano; - Utilização do Programa Stellarium; - Pesquisas sobre a diversidade da região de Vitória e sobre a diversidade da região do Espírito santo.
		26 Compreender o processo de reprodução humana, identificando os órgãos do sistema genital, descrevendo os métodos contraceptivos, as vantagens e desvantagens de cada um deles e os problemas gerados pela gravidez não programada.		X	
		27 Identificar alguns ciclos da Natureza no espaço e no tempo (dia e noite, estações do ano) estabelecendo relação com os ritmos dos seres vivos.	X		
		28 Reconhecer a importância do planejamento familiar a fim de analisar a desordem e surgimento de males da sociedade, advindos da falta de planejamento.		X	
		29 Reconhecer a importância da água e seu ciclo para a manutenção da vida no planeta.	X		
		30 Conhecer as principais infecções sexualmente transmissíveis, modos de prevenção e tratamento.		X	
		31 Reconhecer a importância do ar e do sol para a vida no planeta.	X		
		32 Associar o sistema nervoso a ação das drogas lícitas e ilícitas no organismo e identificar fatores sociais e econômicos que promovem a saúde individual e coletiva, incluindo a prevenção à doenças crônicas e infectocontagiosas.		X	
		33 Avaliar criticamente o uso dos recursos naturais pelo ser humano.	X		
		34 Compreender os sistemas nervoso e hormonal e sua inter-relação com os elementos internos e externos ao corpo (ambiente) em situações do cotidiano ou de risco à integridade pessoal e social, valorizando condições saudáveis de vida.		X	
		35 Identificar etapas de transformação de matéria-prima, de origem animal, vegetal ou mineral, em produtos manufaturados ou industrializados.	X		
		36 Entender a dinâmica do sistema solar, localizando o Planeta Terra neste sistema na galáxia e no Universo, identificando seus movimentos e suas relações com os ritmos dos seres vivos e da natureza, associando às questões sociais, culturais, econômicas.		X	
		37 Identificar objetos ou materiais que podem ser reutilizados ou reciclados dentre alguns considerados rotineiramente como lixo doméstico ou escolar, valorizando o trabalho dos catadores de materiais recicláveis.	X		
		38 Associar as fases da lua ao seu movimento e a atração gravitacional com a Terra, bem como sua a relação com os eclipses.		X	
		39 Reconhecer situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental.	X		
		40 Identificar misturas simples e materiais líquidos, gasosos ou sólidos na atmosfera, na hidrosfera e no solo como se apresentam naturalmente, reconhecendo propriedades e transformações, e diferenciando recursos renováveis dos não renováveis.		X	
		41 Compreender a dinâmica das cadeias alimentares.	X		
		42 Identificar as etapas de tratamento da água.	X		
		43 Identificar evidências de transformações químicas, considerando a energia envolvida, identificando reagentes e produtos, bem como, as reações químicas que ocorrem no ambiente e nos seres vivos.		X	
44 Caracterizar causas e consequências da poluição da água, do ar e do solo.	X				
45 Relacionar os processos de respiração, circulação e digestão humana com a nutrição do organismo.		X			
46 Estabelecer relações entre qualidade de vida humana e condições saudáveis do ambiente.	X				
47 Compreender os processos envolvidos na nutrição, estabelecendo relações entre o processo da digestão dos alimentos, a absorção de nutrientes e sua distribuição pela circulação sanguínea para todos os tecidos do organismo, como condição para a nossa sobrevivência.		X			
48 Reconhecer relações de dependência entre os seres vivos.	X				
49 Relatar a importância na conservação das vegetações de ecossistemas como restinga, manguezal, mata ciliar, praias e florestas para manutenção do equilíbrio ambiental.		X			

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ciências: Educação de Jovens e Adultos

LINGUAGENS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º	2º	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			SEG	SEG	
TERRA E UNIVERSO – VIDA E AMBIENTE – SER HUMANO E SAÚDE – TECNOLOGIA E SOCIEDADE CIDADANIA E QUALIDADE DE VIDA	Ciência, Cultura, Trabalho Engajamento Social, Democracia Poder Gênero e Etnia, Sustentabilidade, Saúde, Energia, Consumo	50 Comparar ciclos vitais de alguns grupos de seres vivos.	X		
		51 Investigar os fenômenos de transformação de estados físicos da água, compreendendo o ciclo da água em diferentes ambientes, identificando o modo como os mananciais são reabastecidos e valorizando sua preservação para a manutenção da vida na Terra.		X	
		52 Reconhecer formas adequadas (aterro sanitário, usina de compostagem, reutilização ou reciclagem de materiais) ou inadequadas (lixo a céu aberto) de tratamento de lixo.	X		
		53 Conhecer a composição química da água, os estados físicos e as mudanças, assim como sua utilização em cada um destes estados.		X	
		54 Identificar a produção de lixo como um grande problema que ameaça a vida na Terra, que atrai animais que transmitem doenças, polui o solo, a água, o ar.	X		
		55 Compreender os processos de recuperação e degradação de ambientes por ocupação urbana desordenada, industrialização, desmatamento, inundação para construção de barragem ou mineração, pesando custos ambientais e benefícios sociais e valorizando a qualidade de vida.		X	
		56 Reconhecer o processo de alimentação como forma de obtenção de nutrientes (materiais e energia) para o funcionamento e Crescimento do corpo.	X		
		57 Identificar os agentes poluidores do ar, água e solo de seu bairro e município e como impactam na vida dos seres vivos, sugerindo formas de prevenir seus efeitos.		X	
		58 Reconhecer a importância da fotossíntese no fluxo de matéria e energia nos ecossistemas.		X	
		59 Reconhecer a diversidade dos seres vivos, seus respectivos ciclos, as relações existentes entre os fatores bióticos e abióticos.	X	X	
		60 Identificar as relações ecológicas entre os seres vivos em diversos ecossistemas e biomas brasileiros.		X	
		61 Ampliar o debate sobre relações de gênero, de etnia, de afetividade e sexualidade.	X		
		62 Identificar as características gerais dos seres vivos, observando as semelhanças e diferenças morfofisiológicas em grupos de plantas com e sem flores, grupos de vertebrados (incluindo o ser humano) e invertebrados, considerando sua evolução, os ambientes onde vivem e as ameaças de extinção das espécies.		X	
		63 Caracterizar os movimentos visíveis de corpos celestes no horizonte e seu papel na orientação espaço-temporal hoje e no passado da humanidade.	X		
		64 Compreender o processo de formação do solo, sua importância, utilização e associação com o setor primário da economia.		X	
		65 Estabelecer diferenças entre substância e mistura de substâncias, identificando materiais formados por uma ou por mais substâncias e reconhecendo a importância social desses materiais.		X	
		66 Identificar as diversas fontes de energia na natureza, seus modos de obtenção, transformação e uso para o desenvolvimento da humanidade.	X		
		67 Identificar e diferenciar algumas características dos seres dos reinos Monera, Protocista e Fungi, suas interações, bem como, compreender a sua importância ambiental e econômica.		X	
		68 Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais.	X		
		69 Associar as trocas de calor entre objetos, corpos e ambientes de diferentes temperaturas com o equilíbrio térmico.		X	
		70 Avaliar o risco e a segurança, na armazenagem e no manuseio de produtos químicos de uso doméstico, identificando os símbolos, descrições de alerta dos rótulos de produtos.	X		
		71 Reconhecer a importância da Química e da Física no cotidiano.		X	
		72 Entender a relação entre doenças como: Anemia Falciforme, Alzheimer, Parkinson, câncer de mama, de pele, de próstata, entre outras, relacionadas à faixa etária, etnia, gênero, tipo de clima, condições sociais etc.	X		
		73 Conhecer os métodos contraceptivos e comportamentais, como: tabelinha ou calendário, temperatura, muco cervical, camisinha masculina e feminina, diu, pílula, pílula do dia seguinte e esterilização e de preservação a (IST) infecção sexualmente transmissível.	X		
74 Refletir sobre a inter-relação entre elementos naturais e sociais como base de sustentação da vida.	X				

4

Área de Ciências Humanas

Caracterização: conceitos e princípios

A área das Ciências Humanas compreende um campo do saber constituído por diferentes Ciências, como a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Geografia, a História, a Filosofia, entre outras. Objetiva a compreensão da humanidade e suas produções culturais em relação às regularidades e permanências, mudanças e transformações estabelecidas nas suas inter-relações espaciais, temporais, sociais, políticas, econômicas, naturais e tecnológicas. Busca compreender a dinâmica social e espacial que produz e transforma constantemente os espaços e as realidades que envolvem diretamente o nosso cotidiano. E, nessa direção, as Ciências Humanas,

[...] problematizam a formação e transformação dos indivíduos e das relações sociais e de poder, o pensamento, os conhecimentos e as religiões, as culturas e suas normas, as políticas e as leis, os tempos e os processos históricos, as formas espaciais de organização cultural e política e as relações (incluindo as representações) com a natureza (BNCC, BRASIL, 2016, p. 153).

Ao problematizar a transformação dos indivíduos e das relações sociais, a área das Humanas, potencializa a compreensão do mundo como processo, contribuindo para a formação dos estudantes como cidadãos responsáveis, críticos e propositivos e promovendo “[...] a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais” (BNCC, BRASIL, 2016, p. 153).

Especificamente no Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas traz a Geografia e a História como componentes curriculares, objetivando trabalhar, inicialmente, o sentimento de pertencimento à vida comunitária, ampliando, de forma progressiva, o olhar sobre o mundo, os espaços, as paisagens, as sociedades e temporalidades históricas para além de seu entorno.

A estes dois componentes curriculares, soma-se a disciplina de Ensino Religioso, seguindo uma perspectiva adotada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Nesse sentido, o Ensino Religioso parte do princípio da emancipação e da diversidade religiosa nos diferentes tempos históricos, extraindo o caráter confessional e doutrinário presente na história da educação de nosso país. Assim, reconhecendo a laicidade da escola pública, a disciplina tem o papel de desenvolver o respeito às diferenças e consolidar os direitos pertencentes a todos os humanos, tais como: o direito à vida, à cultura, a dignidade, entre outros.

Considerando os conceitos apresentados, a área de Humanas fomenta reflexões pedagógicas que nos desafiam a superar, no cotidiano escolar, no desenvolvimento curricular e no convívio social, todas as formas de segregação/exclusão, sendo necessário, portanto, destacar alguns princípios orientadores:

- A educação especial na perspectiva da educação inclusiva;¹³
- A educação inclusiva na perspectiva dos Direitos Humanos.
- O diálogo intercultural e alteridade, reconhecendo que nos constituímos a partir do outro.
- A realidade como algo dinâmico que é transformada permanentemente pela vida, nas suas diversas formas e manifestações.
- O reconhecimento das diversas culturas, formas de organização política, religiosidades,

¹³ A inclusão social é entendida como parte de amplos movimentos históricos, tendo como princípio a garantia dos direitos sociais, conforme delineado no documento de Política da Educação Especial da Rede de Ensino de Vitória (2016)

organizações sociais, linguagens e múltiplos olhares que estão presentes na sociedade, considerado suas historicidades e relações espaço-temporais.

- O reconhecimento de todas as formas de vida como igualmente importantes.

Objetivos Gerais

Como vimos, no desenvolvimento curricular da área das Ciências Humanas é imprescindível desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão histórica, a compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos Direitos Humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças, de acordo com as especificidades de cada componente curricular, numa perspectiva interdisciplinar que considere os contextos e as experiências vivenciadas pelos estudantes nas diferentes etapas da Educação Básica. Desse modo, destacam-se como objetivos gerais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na área:

- Contribuir para a formação de uma consciência histórica e espacial, necessária nos processos de transformação social cuja base é o trabalho humano.
- Assegurar o reconhecimento e a valorização das histórias e as culturas do povo negro, indígena e europeu e suas formas de interação.
- Desenvolver práticas que estimulem procedimentos de estudo e investigação sobre os aspectos históricos, humanos, sociais, econômicos, políticos, éticos, entre outros, em âmbito local, nacional e mundial.
- Possibilitar o reconhecimento e a valorização da cultura capixaba em suas diferentes formas de manifestação.
- Proporcionar a compreensão das noções de território e territorialidade e o entendimento dos espaços construídos em diferentes momentos históricos por diversos povos e modos de vida, considerando as significativas formas de relação com a natureza, entre eles e com o lugar, em diferentes escalas espaciais.
- Desenvolver propostas de ensino que promovam o conhecimento das diferentes manifestações religiosas, do Brasil e do mundo, como elemento cultural, numa perspectiva epistemológica, de modo a reconhecê-las como legítimas e ricas em suas diversas formas de expressão e historicamente construídas.
- Organizar situações de aprendizagem que contribuam para a análise das interações que ocorrem entre cultura e natureza na organização dos espaços geográficos e históricos, envolvendo a cidade e o campo.
- Oportunizar reflexões críticas sobre comportamentos machistas, sexistas, misóginos, homofóbicos, lesbofóbicos, bifóbicos, handifóbicos¹⁴, transfóbicos entre outros, na escola, para o combate do preconceito e discriminação de gênero.
- Oportunizar reflexões críticas sobre os processos de exclusão/inclusão promovidos pelas sociedades, considerando o cuidado com o planeta Terra e o respeito aos Direitos Humanos.
- Favorecer o desenvolvimento de análises críticas sobre “[...] transformações e processos sociais, espaciais, culturais e históricos, constituídos a partir da relação do ser humano em sociedade, com a natureza, na produção, na manutenção e no cuidado com a vida” (BRASIL, p. 297).
- Proporcionar a vivência de valores e comportamentos que promovam a paz e a convivência harmoniosa entre os povos, as culturas e as sociedades.

¹⁴ A handifobia é um termo surgido há menos de dez anos, em função do grande número de pessoas que tem autorizado a eutanásia, para si e para os seus entes, devido ao horror de ficarem deficientes. Depreende-se que esta fobia, está presente nas relações sociais com pessoas com deficiência e pode interferir nos processos de ensino aprendizagem dos estudantes.

Articulação com os temas da diversidade

Considerando a especificidade desta área, observamos que seus componentes se constituem instâncias privilegiadas para trabalhar as temáticas da diversidade, tendo em vista seus objetos de estudo que são as dinâmicas sociais, culturais, históricas, temporais e espaciais. De modo especial, destacamos a Lei 10639/2003, que estabelece os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, sendo que a história e cultura africana e indígena são conteúdo a serem ministrados obrigatoriamente no componente de História.

Entre os princípios comuns que deverão ser observados em todas as áreas está a incompletude cultural, ou seja, toda cultura passa por transformações e nenhuma é completa, elas se interinfluenciam. Essa é uma ideia fundamental nesta área, e se constitui por assim dizer um dos objetivos de seus componentes, que é o de analisar como as diversas culturas se entrecruzam e produzem formas de ser e estar no mundo. Assim, em busca de uma perspectiva emancipatória, transformadora e crítica elencamos como temas integradores da área de Ciências Humanas: Direitos Humanos, Territorialidades, Trabalho/Tecnologia e Ambiente/Sustentabilidade.

Os temas contribuem para a definição dos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos em cada componente curricular, sendo importante destacar que a sua proposição visa ampliar as possibilidades de integração curricular e, desse modo, podem ser desdobrados em diferentes temáticas. As seguir são apresentadas algumas contribuições para a compreensão dos temas e dos conceitos que eles abarcam.

Direitos humanos

Fruto da luta pelo reconhecimento da dignidade humana desde as primeiras civilizações, a temática de direitos humanos nos auxilia na compreensão e superação das diferentes formas de exclusão em diferentes tempos e espaços. Convertido como forma de luta contra as desigualdades, identificamos que a construção desse conceito

assumiu diferentes formas e concepções que se relacionavam com o contexto histórico vivido. Assim, práticas de expropriação da liberdade, de perseguição religiosa, de cerceamento de direitos políticos individuais e coletivos transversalizaram toda a história da humanidade.

Embora tradicionalmente consideremos como marcos dos direitos humanos a Revolução Francesa e a Declaração Universal promulgada na metade do século XX, a temática perpassa diferentes temporalidades e territorialidades, na luta pela afirmação da dignidade humana nos diferentes povos.

A educação em Direitos Humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino aprendizagem (UNESCO, 2006). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local tendo como referência as Diretrizes Curriculares. No campo legal destacamos a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e a Resolução do CNE/CP nº 01/2012 que estabelecem as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, assim como, a Portaria 045/2013 da Seme que busca avanços na efetivação de uma educação para o respeito, valorização e acolhimento às diversidades presentes e expressas nas relações com a vida e com escola.

Consideramos que a escola é um espaço imprescindível para oportunizar a desconstrução de preconceitos e discriminação envolvendo as relações de gênero, étnico-raciais, diversidade sexual e religiosa para a promoção da equidade e da transformação da sociedade a partir dos conhecimentos científicos e das relações sociais.

a) Diversidade Religiosa

Historicamente, os seres humanos têm buscado respostas para perguntas sobre a sua própria existência e a criação do universo, bem como, o sentido da vida e da morte. Nessa busca, o humano criou formas de comunicação e linguagem e produziu os mais variados tipos de conhecimentos.



Figura 64 - Sarau geográfico - EMEF AB

No campo religioso, a humanidade já construiu e continua construindo diferentes respostas aos questionamentos sobre a criação e a existência. Dessas buscas e respostas se originam diferentes concepções sobre a(s) divindade(s), enquanto figura(s) ou fonte(s) da criação. Em torno desse assunto se organiza um conjunto de crenças, mitologias, doutrinas ou formas de pensamento relacionadas com o divino, o sagrado e o transcendental e com as práticas, além de rituais.

A laicidade do Estado brasileiro constitui-se pré-condição para a liberdade de crença e não crença, garantindo a liberdade religiosa, mantendo-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso. Diz o Art. 50, inciso VI da Constituição Brasileira: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. A liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade, como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual somos signatários.

Não podemos ignorar que a intolerância religiosa se expressa constantemente nas mais diversas relações em nossa sociedade. Por isso, precisamos superar todas as formas de intolerância e

discriminação religiosa, e apostamos num currículo que contemple a rica e bela diversidade religiosa presente na história da humanidade, contribuindo para a construção de caminhos que possibilitem o processo de superação. Um currículo que contribua para a construção de formas de (com)vivência, que (re)conheça as diferenças e assegure o respeito à história, ao desenvolvimento, à identidade, à memória, à religiosidade e à crença de cada pessoa, grupo social, povo, etnia e cultura, na perspectiva da garantia da liberdade religiosa como um direito humano.

b) Relações de gênero

O compromisso com a inclusão das discussões sobre as relações de gênero no currículo escolar aponta para a urgência de oportunizar aprendizagens significativas na escola para o enfrentamento às violações de direitos contra mulheres. Esse dado nos indica que o fator determinante nas violências praticadas contra mulheres é o pensamento machista e misógino que categoriza as mulheres como seres inferiores aos homens, num mundo social em que ainda predominam as formas masculinas de pensamento e conhecimento.

Assim, parte integrante da formação que se dava nas instituições de ensino refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla. Os materiais curriculares, como os livros didáticos, por exemplo, que apresentassem as mulheres como cozinheiras e os homens exercendo profissões de destaque social, estavam claramente reforçando o papel social da mulher, fazendo circular os estereótipos e os preconceitos de gênero. Essas expectativas acabam por influenciar na carreira educacional das meninas e dos meninos. O que a análise da pedagogia feminista (SILVA, 2003) vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade, em termos de gênero, do mundo social, atravessado pelas características masculinas.

Na análise feminista, não existe nada de mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência. A ciência reflete uma perspectiva eminentemente masculina. Ela expressa uma forma de conhecer que supõe uma separação rígida entre sujeito e objeto. Ela parte de um impulso de dominação e controle: sobre a natureza e sobre os seres humanos. Ela cinde corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto (SILVA, 2003, p. 94).

Nesse sentido, as perspectivas críticas de currículo, segundo Silva (2003), tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. Esse questionamento, de modo especial, partiu da teorização feminista, que aponta uma enorme desproporcionalidade entre homens e mulheres, relativa aos recursos materiais e simbólicos na sociedade e que essa repartição desigual estende-se à educação e ao currículo.

A teorização feminista que ressaltamos neste texto, refere-se ao fato de que o conhecimento não é nunca neutro, ou seja, não se separa quem conhece daquilo que é conhecido. Dependendo do lugar que ocupamos na vida e na sociedade, conhecemos certas coisas e outras não. Assim, os conhecimentos das pessoas em situação de desvantagem social seriam muito mais significativos epistemologicamente falando, porque refletem as experiências de quem conhece, integrando sujeito e objeto, numa estreita relação.

Conforme destaca Louro (1997), a escola é um lócus importante para o debate com a temática em questão uma vez que, inserida nesse processo histórico, a instituição escolar tem ocupado um espaço estratégico nos processos de normatização do sujeito no contexto das sociedades contemporâneas.

Ao analisarmos a questão de gênero historicamente identificaremos em diferentes sociedades (da antiguidade aos tempos atuais) a marca da desigualdade de gênero, bem como da presença de práticas não binárias em relação ao gênero, buscando também evidenciar sociedades matriarcais, seus contextos históricos e territórios.

c) Diversidade Sexual

Ensinar e aprender sobre sexualidades na escola tem sido um grande desafio uma vez que tal temática comparece quase sempre nos conteúdos curriculares do campo da biologia, fato que impossibilita em grande parte a ampliação do olhar para complexidades, dúvidas e tensionamentos sobre a diversidade de expressões e modos de vivenciar a sexualidade. Assim, desvelam-se alguns problemas, dentre estes, os saberes

convencionais sobre a expressão de sexualidade, tomando como referência o padrão heterossexual.

Portanto, no espaço escolar, há todo um investimento institucional na produção de 'sujeitos normais', mediante a utilização de inúmeras técnicas e saberes que disciplinam a utilização do tempo, do espaço, do movimento. Enfim, o que observamos, frequentemente, consiste em um processo contínuo que visa à produção de corpos e mentes dóceis, coerentes com as normas sociais (LOURO, 1997). Entre os problemas apresentados, destacam-se as discriminações e violações de direitos contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais (LGBT) presentes e invisibilizados nos currículos e nos espaços escolares por motivo de preconceito. Tais fatores contribuem significativamente para o aumento da reprovação, evasão escolar e negação do direito à aprendizagem.

Como pensar em currículo, sem dialogar com histórias, memórias e experiências daqueles que se apresentam cotidianamente nos tempos e espaços escolares para desempenhar importantes papéis sociais como estudantes e trabalhadores da educação? É na escola que se concretiza a experiência da educação como direito de todos, considerando a diversidade humana presente nas Unidades de Ensino.

Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a diferença como elemento disparador na construção de relações sociais que reconheçam a dignidade humana e a igualdade de direitos. Muitas são as vozes, na comunidade escolar, que são silenciadas diante da experiência da opressão e da negação de direitos em um espaço com potência para a libertação do ser humano, pela via do conhecimento.

É possível perceber que historicamente a educação produz e reproduz modos de ser e estar meninos e meninas, considerando os padrões instituídos nos diversos segmentos sociais, dentre estes as igrejas, a mídia e as famílias. É por esse motivo que a sexualidade sempre foi tratada na escola e na sociedade sob vigilância, permeada por ideias de naturalização, tendo como referência a heterossexualidade, além de pensamentos que partem do pressuposto de associação do órgão genital ao gênero como uma trajetória esperada e única na constituição do indivíduo.

Desse modo, é possível perceber que a crítica a tais pensamentos sobre a sexualidade, surge a partir dos estudos de gênero e das contribuições dos movimentos feministas, bem como outros movimentos sociais engajados na luta por direitos políticos e sociais de populações estigmatizadas e vítimas da ausência de políticas públicas e direitos sociais.

Pode-se afirmar que até nos anos sessenta e setenta os olhares para as questões de gênero e sexualidade ainda estavam vinculados aos pressupostos do essencialismo, corrente que compreende o desenvolvimento humano associado à natureza. Entretanto, a partir dos anos oitenta, com a força dos movimentos feministas e outros movimentos sociais que compreendem o desenvolvimento humano a partir da relação com o outro, com a cultura e com as experiências vivenciadas, foi possível observar uma crescente importância ao papel do gênero na produção da desigualdade, conforme explica Silva (2003).

Jimena Furlani (2011) considera que além da condição econômica, os modos de ser e estar na sociedade vão se constituindo também por pertencimentos de gênero, sexualidade, raça, etnia e tantos outros que nos tornam sujeitos de múltiplas identidades. Para a autora, tais questões precisam ser consideradas nos currículos escolares. Entretanto, Furlani (2011) orienta que é preciso atentar para as escolhas teóricas na constituição de caminhos a serem percorridos no currículo para as questões de gênero e sexualidade e, considera as contribuições das teorias pós-críticas como possibilitadoras da crítica ao modelo do sujeito centrado, autônomo e universal. Para a autora, a possibilidade de indagar e questionar a padronização da sexualidade e de gênero é o elemento que permite potencializar aspectos políticos, filosóficos e pedagógicos para a concretização de uma escola para todos tendo como referência as diferenças culturais, identitárias, religiosas, étnicas e tantas outras.

Esse importante caminho pode e deve ser incorporado ao currículo, como instrumento metodológico para o acolhimento à diversidade sexual presente na escola, bem como, na possibilidade de enfrentamento às diversas manifestações de machismos e violências sofridas

por mulheres e homens, sejam estas psicológicas, físicas, ao patrimônio e/ou simbólicas. Para o filósofo Enrique Dussel (apud OLIVEIRA, 2009), é o outro, com suas diferenças, que me faz entrar em confronto com meus valores e crenças e me faz perceber minha incompletude humana. O outro, com suas diferenças é que me faz crescer.

É importante salientar, contudo, que a inserção dos debates de gênero e diversidade no currículo escolar se dá de modo transversal e interdisciplinar, não cabendo apenas em momentos estanques, como projetos, datas comemorativas, devendo se constituir fio condutor que agrega e constrói modos de perceber o outro. Pensar na tecitura do currículo escolar, acolhedor da singularidade humana, considerando os modos de existência como homens e mulheres, torna-se imprescindível atentar para as diretrizes apontadas nos documentos que trazem conquistas para se pensar na educação para todos.

d) Diversidade Étnico-racial

Precisamos problematizar as relações étnico-raciais no currículo escolar, uma vez que a escola é uma significativa instituição educacional, social e cultural, sendo responsável pelo processo de socialização dos sujeitos que a ela recorrem, a exemplo das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Acreditamos assim, que é através das relações étnico-raciais que estabelecemos relações com as diversidades de pessoas de diferentes matrizes culturais. Esse contato com os diversos grupos, poderá contribuir para que a escola seja o primeiro espaço de vivências das tensões, aprendizagem e convivências raciais. As relações estabelecidas entre crianças brancas, negras, indígenas, ciganas, dentre outros grupos étnicos numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, excluindo, possibilitando o racismo e outras diversas formas de violências. Essas questões nos provoca a reflexão: A escola tem sido espaço de inclusão ou exclusão? Tem sido espaço de respeito às diversidades ou de violências?

Partindo do princípio do significativo papel dos educadores na inclusão social, cultural e no combate as diversas formas de violências, precisamos problematizar: Como os estudantes

e professoras do Ensino Fundamental lidam com as diversidades étnico-raciais e o racismo no ambiente escolar? De que forma temos garantido o estudo dos povos e comunidades tradicionais?

Segundo os dados do Relatório do 1º Encontro Regional dos Povos e Comunidades Tradicionais, em 2008 havia cerca de 4,5 milhões de pessoas integrando comunidades tradicionais no Brasil, ocupando aproximadamente 25% do território nacional (apud SILVA; SOUZA, 2009, p. 129). São considerados povos ou comunidades tradicionais os Povos Indígenas, Quilombolas, Seringueiros, Castanheiros, Quebradeiras de coco-de-babaçu, Comunidades de Fundo de Pasto, Catadoras de mangaba, Faxinalenses, Pescadores Artesanais, Marisqueiras, Ribeirinhos, Varjeiros, Caiçaras, Povos de terreiro, Praieiros, Sertanejos, Jangadeiros, Ciganos, Pomeranos, Açorianos, Campeiros, Vazanteiros, Pantaneiros, Geraizeiros, Veredeiros, Caatingueiros, Retireiros do Araguaia, entre outros.

Essas comunidades nos sinalizam duas importantes questões socioculturais. A primeira diz respeito aos territórios, que são considerados um importante espaço para a reprodução cultural, social e econômica desses povos. São nesses territórios, usados como espaços permanentes ou temporários, que simbolicamente são impressas as memórias e as histórias, resignificando as culturas que compõem as identidades e resistências das pessoas que vivem nessas comunidades tradicionais. Outro fator marcante é o desenvolvimento sustentável, é comum o uso de recursos naturais, com a preocupação de manter os recursos para as novas gerações. São comunidades marcadas pela economia de subsistência. É importante essa pauta no currículo da escola, pois o processo de desenvolvimento tem ameaçado a continuidade de várias dessas comunidades, que começam a se unir para garantir seus direitos ao território e a preservação dos recursos.

Nesse contexto, a escola precisa avançar nos debates, estudos e problematização das diversidades étnico-raciais. Conhecer a história e cultura afro e indígena, acreditamos que é essencial para entender o que é o Brasil no contexto das relações globais. No que diz respeito

aos negros e negras, compreender a África no seu contexto histórico, geográfico e cultural em toda a sua dimensão possibilita a desconstrução da noção primária de que, naquele continente (do qual não sabemos sequer os nomes dos países), só existe miséria, fome, doenças endêmicas, guerras “tribais” e atraso.

A riqueza cultural, étnica, linguística, artística, intelectual, bem como as nuances de uma história tão complexa e significativa para nós brasileiros são deixados de lado, priorizando a Europa ou Estados Unidos. Segundo Munanga (2010), não foram os africanos que negaram suas próprias histórias, mas sim os ocidentais, por questões ideológicas e preconceituosas. Para o referido antropólogo, essas ações contribuíram para a alienação da personalidade coletiva do próprio africano. O Ocidente, por influência do pensamento hegeliano, não acreditou que a África pudesse ser objeto de estudo historiográfico. Por isso, inventou novas ciências capazes de aprender as “sociedades primitivas africanas”. Daí surgiram “ciências como a etnografia, etnolinguística e a etnofilosofia”. Acreditamos assim, que o estudo da história e da cultura afro e indígena, além de atender as legislações vigentes, é uma proposta para ressignificar essa pauta.

É importante ressaltar que a África é considerada o berço da humanidade, isto é, o continente onde surgiram os primeiros ancestrais das mulheres e dos homens que habitam nossa galáxia. É importante que os estudantes saibam que somos todos afrodescendentes, apesar dessa origem comum ser muito longínqua, pois há cerca de 100 mil anos que nossos ancestrais homo sapiens saíram da África para povoar outros continentes. É necessário problematizar também com os estudantes as origens dos africanos que foram trazidos e escravizados no Brasil.

Nesse sentido, precisamos construir uma escola antirracista, que respeite todas as formas de expressões étnico-raciais e culturais, contribuindo nas relações e formações das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos para combater os preconceitos e a discriminação dos quais são vítimas e criar uma estrutura social igualitária.

Territorialidade(s)

Todo conceito tem temporalidade, sofre mudanças e possui particularidades e o conceito de territorialidade não é diferente. Para uma melhor compreensão é necessário conhecer/analisar o conceito de território, anterior ao conceito de territorialidade.

A tradição epistemológica do conceito de território nas ciências humanas, sobretudo, na Ciência Política e na Geografia esteve fundamentada na ideia do território como “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SOUZA, 2008, p. 78). A Ciência Política quase sempre advogando sobre o poder e a Geografia sobre o espaço social, e em grande medida, dominadas por uma orientação em direção ao Estado - Nação.

Notadamente, a palavra território no discurso científico normalmente inspirou pensar no “território nacional”, nos grandes espaços, na pátria, nas guerras, bem como no Estado – gestor por excelência do território nacional. Contudo, de acordo com Souza (2008), sua compreensão não deve ser reduzida somente a essa escala e nem associada apenas ao Estado, pois se manifesta em diversas escalas, das mais acanhadas (ruas, bairros, vilas) à internacional (área dos países membros da OPEP, da OTAN, etc.).

No âmbito da Geografia Política o conceito de território surge como espaço concreto com suas características geoecológicas e de produção, construídas e apropriadas por um grupo social, que nele estabelecem ligações afetivas e de identidade entre as pessoas e os atributos desse espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, paisagem).

Para Souza (2008) as considerações de Ratzel sobre o território se vinculam aos atributos do solo pátrio, essencialmente fixado no referencial político do Estado, tratando especificamente das territorialidades produzidas pelo Estado - Nação. No entanto, outras formas de se abordar as territorialidades, sem isolar as dimensões política e cultural da sociedade é flexibilizando a visão de território,

[...] como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou comunidade, os insiders) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os outsiders) (SOUZA, 2008, p. 86).

Desse modo, os territórios se fundam nas relações sociais, de conflito e de poder que se projetam e operam em substratos materiais ou espaços concretos delimitados, e para além da noção do território como espaço concreto, podem ser constituídos e dissolvidos de modo relativamente rápido (ao invés de escala temporal de séculos ou décadas, apenas meses, semanas ou dias) podendo ser estáveis ou instáveis, e ter uma existência permanente ou periódica, apesar do substrato espacial continuar o mesmo (SOUZA, 2008).

Podemos considerar como exemplo, o que Souza (2008) chama de “territorialidades flexíveis”, como os territórios da prostituição (que são apropriados por grupos apenas a noite, e dividem espaços específicos da cidade com outros grupos e setores da economia em horário diurno), dos camelôs (que ocupam espaços públicos e disputam interesses com o setor formal), das organizações criminosas (que se organizam em redes complexas disputando influência econômica/mercado consumidor e contrastam com outras redes superpostas no espaço concreto), dos grupos sociais específicos que ocupam áreas públicas para o comércio e afirmação de sua cultura (nordestinos, afrodescendentes e outros migrantes) que se contrastam com o espaço concreto da cidade.

Assim, a abordagem geográfica no estudo dos territórios, ainda que privilegie a dimensão política do Estado – Nação e os microterritórios de resistência presentes no cotidiano das cidades e do campo deve considerar toda a complexidade com que se constroem as relações de poder, bem como as representações dos diferentes grupos culturais, visíveis e invisibilizados, que produzem territorialidades, sobretudo nos espaços urbanos.

Finalmente, cabe então mencionar a relevância de considerar os conceitos de território e

territorialidade como eixo integrador da área das Ciências Humanas dado o caráter sócio-político-econômico dos mesmos que, na modernidade, tende a uma segregação ou exclusão social e que discutindo-os no campo do currículo, podem gerar transformações nas articulações de participação da gestão territorial. Os grupos e/ou classes sociais segregam-se cada vez mais, produzindo lugares específicos para tipos específicos de convivência, tornando o espaço cada vez mais fragmentado. Não há mais um território, e sim, múltiplos territórios que se articulam em malhas, redes e nós, e os dois conceitos abordados aqui, tornam-se ferramentas para compreensão das relações de poder que se projetam no espaço em todos os níveis e escalas possíveis. Entre esses múltiplos territórios chamamos atenção para:

a) Territórios políticos – referem-se às relações entre espaço e poder que dizem respeito às relações espaciais que se estabelecem no Estado-Nação. O território é visto como espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder (não exclusivamente relacionado ao poder do Estado). Aqui se estabelecem as fronteiras oficiais e não oficiais como demarcação de território.

b) Territórios culturais – o conteúdo cultural delimita o território a partir da teia de representações e subjetividades que se enraizam nesse território instituindo-lhe uma identidade. É preciso potencializar os estudos do território em suas perspectivas culturais considerando a dimensão simbólica, imaginária, das imagens e representações das territorialidades produzidas pelos diferentes grupos sociais nos espaços onde vivem.

c) Territórios étnicos – referem-se aos territórios de luta de povos indígenas, quilombolas, ciganos, dentre outros, que se relacionam com o espaço diferentemente do povo ocidental, o que confere território específico a essas comunidades, com seus limites legítimos, que nem sempre são reconhecidos, com sua territorialidade.

d) Territórios de exclusão – o território tem papel importante no conflito entre capital e trabalho que cria/produz desigualdades socioeconômicas que cria por sua vez, segregação espacial/territorial e também, consequentemente, um território negligenciado pelo Poder Público.

Trabalho e tecnologia

Afirmamos que não é possível continuar pensando – principalmente se tratando do Ensino Fundamental – que a escola estabeleça como atividade prioritária para a sua ação a preparação exclusiva para competirem no mercado de trabalho, em uma sociedade marcada pela dinâmica excludente do capitalismo. Afirmamos ainda que é possível e necessário construir outros espaços de produção da existência material e imaterial, não fundados na destruição da natureza, no individualismo e na competição. É quando se produzem outras formas de conhecimento através da ciência e tecnologia.

O desafio de pensar a relação do mundo do trabalho e da tecnologia deve perpassar todo o currículo, pois isso está intimamente relacionado à forma como os estudantes interagem e intervêm no meio ambiente, entendido aqui como o espaço de vivência entre seres humanos e não humanos, numa totalidade viva. O senso de responsabilidade e de preservação humana, relacionado à consciência e ao respeito dos limites e possibilidades impostos pelas condições físicas e biológicas do planeta, constitui a ética do tempo presente, a ética do cuidado, que supera a visão de uso utilitarista da natureza, ampliando as possibilidades dos fazeres da ciência e da tecnologia.

É urgente a necessidade de nos interrogarmos sobre a possibilidade de pensar a produção da existência e da qualidade de vida saudável sem que sejam destruídos os outros seres da natureza. Isso inclui investirmos na promoção de uma nova ação cultural que gere mudanças dos hábitos indevidos, já incorporados à prática cotidiana, e que vêm colocando em risco a nossa existência enquanto espécie humana.

Um grande desafio para a implantação de um modelo de educação que pretenda se construir de forma autônoma e crítica em relação a esse processo advém da constatação de que, ao longo da história da humanidade, o desenvolvimento científico e tecnológico não representou, necessariamente, um avanço social para a humanidade. Os desdobramentos desse processo nem sempre representaram benefícios

coletivos. Torna-se difícil compreender como esse conhecimento decorrente dos benefícios oriundos de avanços científicos e tecnológicos que poderiam, aparentemente, nos colocar em melhores condições sociais, tem, em muitos aspectos, ampliado os processos de exclusão social. Isto se explica porque,

[...] em geral, a tecnologia é reduzida apenas ao seu aspecto técnico. A identificação dos aspectos organizacionais e culturais da tecnologia permite compreender como ela é dependente dos sistemas sócio-políticos e dos valores e das ideologias da cultura em que se insere. É com esse entendimento que o cidadão passa a perceber as interferências que a tecnologia tem em sua vida e como ele pode interferir nessa atividade (MORTIMER; SANTOS, 2002, p. 9).

Mesmo diante dessa possibilidade, a racionalidade do desenvolvimento do mundo moderno inclinou-se para outra direção. Os grandes temas atuais da humanidade, como a guerra, a questão ambiental, a ameaça à existência dos diferentes povos no planeta são, invariavelmente, reflexos dessa racionalidade moderna.

É importante destacar que não estamos questionando o desenvolvimento científico e tecnológico em si, mas a base de sua constituição. Ou seja, os fundamentos que alicerçam esse conhecimento, bem como a sua serventia para a manutenção de atual contexto social, político e econômico. Na maioria das vezes, “ao invés de as necessidades humanas definirem as necessidades de produção – o que seria a norma para uma sociedade verdadeiramente humana – são as necessidades do funcionamento do sistema que irão criar as ‘falsas necessidades’ de consumo” (ALVES, 1968, p. 20). Se a escola sozinha não é capaz de reverter esse estado de coisas, é importante que ela experimente novas relações com essa matriz de conhecimentos, que proponha outras formas de conhecer e produzir cultura, permitindo a seus protagonistas tentar compreender esse contexto para potencializar formas inovadoras de pensamento, de aprendizagem e de conhecimento.

Ambiente e sustentabilidade

O eixo temático propõe que as ações educativas potencializadas pelas professoras desta rede de ensino estejam fundamentadas e comprometidas para a formação de sujeitos capazes de ressignificar suas inter-relações com o ambiente, na perspectiva de mudança não apenas de valores, mas de atitudes e comportamentos diante das questões ambientais cotidianas. Vislumbram-se processos de ensino aprendizagem que movimentem os estudantes a pensar-agir sobre uma nova sociedade, fomentada por princípios ecologicamente prudentes, economicamente viáveis, socialmente justos e culturalmente diversos.

A compreensão do conceito de ambiente a ser trabalhada é a que vai para além do sentido restrito e corrente que costuma ser atribuído no âmbito das Ciências Naturais. Trata-se de uma categoria teórica que se refere ao complexo encontro entre processos físicos ou naturais com outros de ordem social, histórica, política e cultural. Para Loureiro (2007), a dimensão ambiental se constitui pela interação entre os processos ecológicos e sociais, pois reconhece que os sujeitos se relacionam na natureza por mediações que são sociais, construídas no espaço tempo de vida.

Nesse sentido, Jacobi (2003) aponta que as práticas pedagógicas e a produção de conhecimento devem essencialmente refletir sobre as inter-relações do meio natural com o social, incluindo na análise o papel dos diversos sujeitos educativos, políticos, econômicos envolvidos nas formas de organização social na perspectiva de priorizar um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental.

Entende-se por sustentabilidade o conjunto de práticas sociopolíticas e econômicas que envolvem o uso racional dos recursos naturais de forma a prejudicar o menos possível o equilíbrio entre o meio ambiente e as comunidades humanas e toda a biosfera que deles dependem para existir. A ideia da sustentabilidade implica em refletirmos sobre o atual modelo de desenvolvimento da sociedade levando em conta os diferentes interlocutores e atores sociais, na perspectiva de garantir mudanças e limites na forma com que a sociedade

se desenvolve a fim de não comprometer os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades.

No último século, a dimensão ambiental ganhou grande destaque nos meios políticos e científicos nacionais e internacionais, em decorrência dos problemas ambientais que se agravaram devido ao crescimento acelerado da população mundial e o modelo de desenvolvimento das sociedades pautado na exploração sem limites dos recursos naturais. Após a Segunda Guerra Mundial, os debates realizados pelo movimento ambientalista sobre a relação sem limites da sociedade com a natureza, vieram a público e tornaram-se um debate político, na medida em que uma série de manifestações denunciavam os riscos que o planeta corria em função do modelo de desenvolvimento que não considerava limites para a intervenção humana no ambiente. Inúmeras consequências negativas da intervenção humana na natureza intensificaram o debate sobre como o desenvolvimento garantiria de norte a sul do planeta a igualdade socioeconômica e ambiental entre os povos (GONÇALVES, 2004).

Em finais dos anos de 1960, um grupo de empresários denominados Clube de Roma, encomendaram um estudo realizado por um conjunto de cientistas do Massachusetts Institute of Technology (MIT) sobre os “Limites do Crescimento”, intitulado Relatório Meadows, que foi o primeiro documento representativo do debate das questões ambientais que ganhou maior projeção.

Em 1972, com a Conferência de Estocolmo o binômio meio ambiente – desenvolvimento passa por intensa discussão surgindo a expressão *ecodesenvolvimento*¹⁵, proposta de desenvolvimento orientada pelo princípio da justiça social em harmonia com a natureza. Esta proposta integrou cinco aspectos que deveriam guiar o desenvolvimento: a) a

satisfação das necessidades básicas; b) a solidariedade com as gerações futuras; c) a participação da população; d) a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral e; e) a elaboração de um sistema social que garantisse o emprego, a segurança, a educação e o respeito às outras culturas (CAMARGO, 2003).

Entre os anos de 1979 e 1980, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente realizou vários seminários discutindo propostas alternativas ao modelo de desenvolvimento pautado até o momento, culminando em 1987 na elaboração do Relatório Brundtland¹⁶ tendo papel importante no reconhecimento e divulgação do termo Desenvolvimento Sustentável. Na Rio 92, estabeleceram-se bases para a consolidação do desenvolvimento sustentável em escala global, fixando normas, direitos, obrigações individuais e coletivas no âmbito do meio ambiente e do desenvolvimento, elaborando-se a Agenda 21, plano de ação para alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável. Em 2002, a ONU realizou o primeiro evento que colocou em pauta especificamente o tema com a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável na África do Sul, denominada Rio + 10, onde se procurou avaliar as políticas e avanços dos acordos firmados na Rio 92.

Observa-se no percurso de debate sobre a problemática ambiental, esforços políticos e sociais que alcancem modificações no quadro crescente de degradação socioambiental e por reformulação das relações complexas entre sociedade e ambiente, na perspectiva de promover um novo tipo de desenvolvimento. Nesse sentido, cabe destacar que as ações no âmbito da educação ambiental assumem cada vez mais uma função transformadora, promovendo a mediação necessária entre culturas, comportamentos diferenciados e interesses de grupos sociais para a construção das transformações desejadas. Assim,

¹⁵ Para Ignacy Sachs “[...] o ecodesenvolvimento define-se como o desenvolvimento social desejável, economicamente viável e ecologicamente prudente”.

¹⁶ Publicação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, com versão em Português com o título “Nosso Futuro Comum” (1988).

Refletir sobre a complexidade ambiental abre um estimulante espaço para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais, isto implicando uma mudança na forma de pensar, uma transformação no conhecimento e nas práticas educativas (JACOBI, 2005, p. 98).

Portanto, a direção apontada para as professoras é no sentido de aprofundar a reflexão sobre a problemática ambiental nos espaços escolares, mediando práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo dos sujeitos educativos no processo de compreensão das intrínsecas relações entre sociedade e ambiente, bem como atitudes e valores que mobilizem esforços para a luta, resistência e ruptura com as práticas sociopolíticas e econômicas que contribuem para os crescentes agravos ambientais, que intensificam a crise socioambiental contemporânea.

Abordagens metodológicas

Segundo Cavalcanti (2002), a escola é o lugar onde diferentes culturas, diferentes saberes cotidianos e científicos estão presentes. Essa diversidade, conforme também exposto na caracterização da área, deve ser o ponto de partida na configuração das metodologias de ensino para a área das Humanas, sendo este um grande desafio representado pela escolha de procedimentos que considerem as inúmeras diferenças existentes nas salas de aula.

Na busca de um ensinar-aprender bem sucedido há de considerar, portanto, diferentes fatores que interferem nesse processo, como, as experiências e as singularidades dos estudantes, a organização dos espaços tempos escolares e os materiais escolhidos para o ensinar e aprender, entre outros, que se constituem referências na seleção e organização das metodologias de ensino e que devem ser discutidos e planejados coletivamente (KIMURA, 2011).

Nessa direção, iniciaremos nossas reflexões no que se refere aos pressupostos metodológicos da área das Ciências Humanas, enfatizando a

necessidade do conhecimento das experiências e trajetórias de vida de nossos estudantes. Quem são eles? Qual as relações que estabelecem em seu espaço de vida, familiar, social, de estudo, de trabalho? Que conhecimentos têm sobre determinados assuntos ou temáticas? Como saber mediar a superação de seus conhecimentos com a construção de novos conhecimentos se não os conhecemos? Nossos estudantes não chegam à escola como uma folha de caderno em branco, não vão à escola como uma parte de si mesmos, e sim, como uma pessoa, um todo. De acordo com a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016),

[...] é importante a valorização e a problematização de vivências e experiências que os/as estudantes trazem para a escola, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, dentre outros), privilegiando o trabalho de campo, entrevistas, observação; desenvolvendo análises e argumentações; potencializando descobertas; estimulando o pensamento criativo e crítico, a capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas; e enfatizando a pesquisa como procedimento próprio da área (BRASIL, 2016, p. 296).

Dentre as alternativas metodológicas citadas, destacamos a importância da pesquisa em Ciências Humanas que deve ser desenvolvida de forma progressiva com os estudantes do Ensino Fundamental, através dos procedimentos de investigação em diferentes fontes documentais, observações e registros, coleta de dados, entrevistas, depoimentos, estabelecimento de comparações.

[...] esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e ao seu entorno, suas histórias e as dos diferentes grupos sociais na relação com as histórias de sua escola, sua comunidade, seu Estado, seu País. São importantes, ainda, para que percebam suas relações com o ambiente e a ação dos seres humanos nesse ambiente, refletindo sobre essas relações (BRASIL, 2016, p. 296).

Para tanto, faz-se necessária a utilização de diferentes linguagens (tecnológicas, cartográficas, artísticas, audiovisuais, corporais, entre outras) que propiciem aos estudantes possibilidades da leitura de mundo e conhecimento da realidade a partir

de diversas formas de obtenção de informações, conferindo-lhes autonomia ao expressar os conhecimentos apreendidos, valorizando o espírito crítico e questionador em suas próprias produções, provendo nossos estudantes a possibilidade de se tornarem indagativos e especuladores, estimulando a crença de que são capazes de pensar por si próprios, estabelecer novas comparações e alternativas diferentes daquelas dos docentes, enfim, protagonistas da construção, ressignificação e superação de seus saberes. Assim, dentre as opções possíveis para a produção do conhecimento de forma significativa, pode-se pensar a pesquisa, a aula de campo, os seminários temáticos, as experiências científicas como práticas pedagógicas. Por meio dessas atividades, proporciona-se aos estudantes uma autonomia diante da produção do conhecimento, ao despertar o senso crítico e reflexivo sobre o espaço vivido.

Na teia de relações da escola, outro fator que interfere na escolha e desenvolvimento de procedimentos metodológicos é a forma como se organizam os diferentes espaços tempos escolares. Como se organiza o tempo escolar na unidade de ensino? O tempo de escolarização, ciclos, turnos, o número e o tempo das aulas interferem nos processos de ensinar-aprender e da avaliação? E os espaços da escola, estão sendo ocupados e potencializados no desenvolvimento do currículo? Tem-se discutido, coletiva e colaborativamente, sobre as estratégias, metodologias, recursos que possibilitem o pleno acesso de todos os estudantes ao currículo? Propomos então, que a participação efetiva dos profissionais na organização geral da escola seja uma das etapas dos seus procedimentos metodológicos na busca de um ensinar-aprender de qualidade nas escolas.

Outro aspecto importante são as possibilidades materiais da escola bem como a participação na decisão e escolha de obtenção desses materiais através, por exemplo, da participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação anual da mesma, como defesa de uma das condições da existência de bases materiais para escolarização da população que não pode adquirí-los. Daí a importância do planejamento antecipado das atividades que os

profissionais desenvolverão com os estudantes.

Entre os materiais escolhidos para o ensinar-aprender (e por mais que pareça lugar-comum), um merece reflexão cuidadosa: o livro didático. Sua importância é um dado real, defendido pelos profissionais e as escolhas referentes aos procedimentos metodológicos estão diretamente ligadas a esse material, por isso a necessidade de fazermos algumas considerações/reflexões.

Um primeiro ponto a considerarmos/refletirmos é a aparente modernidade das publicações condizentes com as novas tecnologias que na realidade encobrem um discurso teórico baseado nas concepções tradicionais do ensino. Outro ponto proposto para reflexão é que os livros didáticos não substituem o profissional que, às vezes, os adota mecanicamente, sem nenhum tipo de intervenção metodológica junto aos estudantes. Além disso, sabemos que a definição do livro didático nas escolas, sua pertinência, está relacionada ao quanto fácil ou difícil é o seu entendimento para os estudantes.

Sendo assim, é importante reforçarmos a importância da seriedade no processo de escolha do livro didático: estarmos atentos à pertinência dos conteúdos e atividades propostas, especificidade da linguagem (à qualidade das imagens e do texto), à veracidade das informações e à orientação teórica-metodológica do autor. O fato é que quando os docentes utilizam o livro didático mecanicamente, sem problematizar as questões de cunho político que perpassam o currículo, qualquer material poderá ser utilizado, mas não potencializará aprendizagens significativas. Acreditamos que seu uso deverá ser como um material de apoio ao trabalho pedagógico e, somado a ele, devemos nos apropriar de diferentes mídias, gêneros textuais, tecnologias hoje existentes, construindo nossa autonomia metodológica.

Em suma, os pressupostos metodológicos da área das Ciências Humanas devem proporcionar aos estudantes a compreensão e o conhecimento da realidade em que vivem, apontando para a formação de um sujeito autônomo, devem priorizar a transversalidade e interdisciplinaridade como fundamento da prática pedagógica.

Associando a compreensão do caráter dos componentes curriculares que constituem esta área como ciências de “[...] análise e síntese da percepção de mundo”, a prática docente deverá levar em consideração [...] as interfaces das categorias espaço/tempo, identidade/diversidade, lugar/território, poder/saber, trabalho/consumo, natureza/sociedade, local/global, cultura/inclusão, entre outras para a formação do sujeito cidadão” (PMV/SEME, 2004, p. 149).

As escolhas metodológicas dos profissionais da área das Ciências Humanas devem apontar para a possibilidade de desenvolver o respeito e da convivência com as diferenças existentes, desconstruindo quaisquer tipos de discriminação entre as pessoas, favorecendo o exercício do multiculturalismo e a inserção dos estudantes com deficiência no meio escolar, bem como, possibilitar o trabalho de construção de conceitos básicos sobre o meio ambiente, estimulando a compreensão da produção social em consonância com a sustentabilidade do planeta Terra. Sendo assim, tanto na escolha de temas/conteúdos/conhecimentos e pressupostos metodológicos devemos ter sempre em vista a relação desses elementos e os eixos integradores propostos para essa área do conhecimento, a saber, Direitos Humanos, Territorialidade(s), Trabalho e Tecnologia e Ambiente e Sustentabilidade.

Finalmente, é importante buscarmos “[...] a pesquisa e a prática de diferentes formas de ação docente que possibilitem a concretização de uma sociedade mais justa e democrática” (PMV/SEME, 2004, p. 145) e mais importante que citar diferentes práticas metodológicas possíveis de serem desenvolvidas é garantir nossa reflexão sobre a importância de encontrarmos a melhor forma de mediarmos determinado conhecimento/conteúdo e o modo como os estudantes podem apreendê-los.

Práticas avaliativas

A concepção sobre avaliação da aprendizagem como uma prática processual, qualitativa, formativa, diagnóstica, vem sendo defendida por diferentes autores, tendo em vista a superação do caráter autoritário, seletivo e punitivo que

historicamente predominou nas práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas (ESTEBAN, 2002, 2003, 2003a; LUCKESI, 2006; AFONSO, 2003; HOFFMAN, 2003 e 2006).

Nessa direção, a legislação atual traz questões fundamentais à prática avaliativa da escola, principalmente na área de Ciências Humanas, tendo em vista a natureza dos componentes curriculares que a constituem que são a História, a Geografia e o Ensino Religioso. Esses componentes visam promover a reflexão, o pensamento crítico, a emancipação dos estudantes através da compreensão dos tempos históricos e das formas de organização dos espaços e das diferentes formas de expressão da religiosidade. Como então considerar essas premissas, a não ser através de uma prática processual, formativa e qualitativa?

Estamos defendendo na primeira parte do documento destas diretrizes curriculares que a participação dos estudantes no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem é fundamental, que o estudante é também sujeito deste processo, e isto precisa estar relacionado também à questão da avaliação e, segundo Esteban (2002, p. 126),

O redimensionamento do conceito de avaliação escolar, articulado pelo compromisso com a democratização do ato pedagógico, tem como característica ser uma atividade mais participativa, desenvolvida através de um processo contínuo. Deste ponto de vista, a teoria sobre avaliação precisa assinalar, para a atividade docente, estratégias que possam ajudar alunos/as e professores/as a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimentos.

Assim, uma questão que é fundamental à área de Ciências Humanas, é o saber que o estudante traz consigo originado de suas relações com o meio em que vive, suas experiências, culturas. Esses saberes fazem de cada estudante um ser único e singular e apontam que todos dominam uma forma de conhecimento. Estamos também indicando a necessidade do reconhecimento e a coexistência das diferenças no contexto escolar, como algo primordial ao trabalho pedagógico. Daí perguntamos: podemos continuar a praticar uma forma de avaliação homogeneizante? A avaliação é para apontar os que sabem e os que não sabem? Para Esteban (2002, p. 181),

A avaliação classificatória, que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua essencialmente na ótica da negação: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes, de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades. A negação faz com que a diferença seja localizada numa estrutura hierárquica que atribui valores opostos aos elementos antagônicos ou contraditórios. Na avaliação educacional, um dos aspectos centrais é a compreensão do saber e do não saber como pólos antagônicos, excludentes; o saber recebe o sinal positivo e o não-saber o negativo. Ao processo de avaliação cabe distinguir os que sabem dos que não sabem.

De uma forma geral e considerando as especificidades e características dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas defendemos a necessidade de uma avaliação processual e formativa, constituída de diferentes instrumentos, superando a ideia da avaliação escrita como o único padrão. Por isso, reiteramos o que é apontado na Resolução 07/2010 que prescreve a utilização de vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, pesquisas, trabalhos em grupo, seminários temáticos, relatos orais e escritos de trabalhos de campo, registro de observações feitas sobre diferentes temas, conteúdos e experiências, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do estudante.

Nesse sentido, é necessário também que a avaliação se constitua como uma prática avaliativa não só da aprendizagem do estudante, mas também do trabalho desenvolvido pelo docente, possibilitando o replanejamento das ações sempre que se fizer necessário em termos de conteúdos desenvolvidos, das estratégias metodológicas utilizadas, dos próprios instrumentos de avaliação utilizados, enfim, uma avaliação de todo o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a avaliação poderá se materializar como uma ferramenta a favor da aprendizagem e sucesso escolar do estudante.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

ALVES, R. Tecnologia e humanização. In: **Revista Paz e Terra**, II, n.8, 1968.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. UNESCO, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04/2010** que fixa as diretrizes curriculares da educação básica. Brasília, 2010.

_____. **Resolução nº 07/2010** que fixa as diretrizes curriculares do ensino fundamental de nove anos. Brasília, 2010

_____. **Resolução nº 01/2012 do CNE/CP** que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Brasília: 2012.

_____. **Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 2 de agosto 2015.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Povos e Comunidades Tradicionais**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/desenvolvimento-rural/terras-nd%C3%ADgenas-povos-e-comunidades-tradicionais>>. 2 de agosto 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. (Versão Preliminar)

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento sustentável**: Dimensões e desafios. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

_____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo, 2003.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnicoracial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (Des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: Uma Prática em construção da pré-escola à universidade. 24ª ed, Porto Alegre: Mediação. 2003.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, mar. 2003. p. 189-205, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>> Acesso em: 10 Ago 2015 Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>> 10 Ago 2015.

_____. **Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

KIMURA, Shoco. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Org.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Brasília: 2007. Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>> Acesso em: 12 Ago 2015. Acesso em: 12 Ago 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio**. Pesquisa em educação em ciências. v 02, dez. 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Cotas**. In: Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2010.

_____. **História da diáspora Africana**. Disponível em: <http://www.abc.com.br/educacao/2012/10/kabengelemunanga-fala-sobre-historia-da-diaspora-africana>>. Acesso em: 20 julho 2015.

OLIVEIRA, Hudson Mandotti. A filosofia da libertação como desmitologização a modernidade. **Kínesis**, vol. 1, nº 02, Outubro-2009, p. 90 - 104. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Artigo07.H.Mandotti.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2015.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **A BNCC para o ensino de Geografia: A proposta das ciências humanas e interdisciplinaridade**. Revista OKARA: Geografia em debate, v.12, n.1, p. 48-68, 2018. ISSN: 1982-3878

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

_____. **Portaria nº 045**. Vitória, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Marina. **Saindo da invisibilidade**: a política nacional de povos e comunidades tradicionais. Inclusão Social, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007.

SILVA JR., Gladstone Leonel da; SOUZA, Roberto Martins de. As comunidades tradicionais e a luta por direitos étnicos e coletivos no sul do Brasil. **Revista Fac. Dir.**, v. 33, n. 2, p. 128-142, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/revfd/article/viewFile/9862/6738>. Acesso em: 26 maio 2014.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. et. al. (Orgs.) **Geografia**: conceitos e temas. 11ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand: Brasil, 2008.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos** – PNEDH. Nova York: 2006.

4.1 Geografia

Caracterização: conceitos e princípios

As diretrizes aqui propostas resultam do trabalho realizado pelos profissionais que atuam no Ensino Fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Vitória. É importante ressaltar que no processo de sistematização foram consideradas as discussões realizadas pelos profissionais no decorrer dos Ciclos de Diálogos Curriculares que tomaram como referência as Diretrizes Curriculares vigentes (PMV, 2004), além de acompanhar as produções, ainda preliminares, da Base Nacional Comum Curricular (2015/2016).

Cabe destacar ainda que os conceitos produzidos nesse campo do saber, que elabora suas próprias leituras e proposições de entendimento do mundo, vão sendo ressignificados de acordo com matrizes teóricas diversas. Nos enunciados e nas análises da ciência geográfica, pautados nas grandes categorias de espaço e tempo, são produzidos e utilizados conceitos, como, espaço geográfico, lugar, território, natureza, paisagem, região, ambiente, entre outros. Esses conceitos, que articulam diversos sentidos de fenômenos naturais, culturais, sociais, econômicos e políticos, visam construir entendimentos possíveis sobre o mundo. Por esta razão não cabe fixá-los em definições únicas, mas conhecer suas formulações e construí-los a partir da observação e da análise (BRASIL, 2016).

a) A ciência geográfica e o ensino da Geografia: um olhar sobre suas produções

Conforme contextualizado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (PMV/SEME, 2004), intensas mudanças econômicas, políticas e sociais emergiram na Europa, entre os séculos XIII e XVIII, provocando o colapso do sistema feudal. As principais atividades produtivas e a maioria da força de trabalho centraram-se nas zonas urbanas e o território fragmentado em pequenos feudos foi unificado, com a formação

dos Estados – Nações. As grandes navegações permitiram a ampliação do horizonte geográfico e a comprovação da esfericidade terrestre, conseqüentemente formou-se um vasto acervo de conhecimentos cartográficos, climáticos, oceanográficos, astronômicos, geológicos entre outros.

Muitas descobertas científicas dessas áreas tiveram implicações relevantes na constituição da Geografia. Nos dois séculos posteriores (XVIII e XIX), caracterizados pelo capitalismo industrial, as relações de trabalho, de um modo geral, já não eram mais entre o servo e o senhor. Na nova sociedade contratual, trabalhadores livres vendiam sua energia física e mental por um salário. Para consolidar o seu poder de influência, a burguesia passou a defender a tese da escolarização em massa, objetivando instrumentalizar a mão-de-obra de conhecimentos elementares necessários ao êxito da acumulação capitalista. O domínio de noções básicas da escrita e da leitura, de História e de Geografia e das operações matemáticas bem como o fortalecimento da identidade nacional era prioritário nesse momento histórico, a fim de que essa classe social atingisse suas metas.

Esses dois fatores tornaram-se fundamentais na institucionalização da Geografia, no século XIX, em escolas e universidades. Assim, orientada por concepções ideológicas patrióticas e nacionalistas, essa Geografia Tradicional, assim denominada, teve, no plano filosófico, influências mais evidentes do Idealismo e do Positivismo. Que princípios, segundo a ótica positivista, deveriam orientar a produção do saber? Como tais paradigmas repercutiram no conhecimento geográfico? Lowy (1996, p. 17), sintetiza em três as proposições básicas dessa vertente filosófica, que são:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana; na vida social, reina uma harmonia natural.

2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza [...] e ser estudada pelos mesmos métodos [...] e processos empregados pelas ciências da natureza.

3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pré-noções e preconceitos.

A Geografia, de um modo geral, não ficou imune a esses pressupostos teórico-metodológicos. O determinismo geográfico, por exemplo, tem grandes semelhanças com o primeiro princípio, omitindo a condição do indivíduo como ser social. Nessa perspectiva, há uma naturalização do ser humano e de suas relações. Ele é subjugado pelas forças do meio, sendo incapaz de autonomia e de reação. Opera-se, desse modo, uma transposição mecanicista dos métodos das ciências naturais para o âmbito da análise geográfica.

Santos (1986) ressalta os comprometimentos político-ideológicos da Geografia Tradicional com as estratégias expansionistas de países europeus, na conquista de novas terras e na subjugação de seus povos e a despeito dos equívocos e deficiências epistemológicas, a vertente tradicional da Geografia deixou um legado importante de contribuições. Moraes (1987, p. 91-92), destaca três colaborações de grande valor para o pensamento geográfico em geral:

Em primeiro lugar a Geografia Tradicional deixou uma ciência elaborada, um corpo de conhecimentos sistematizados, com relativa unidade interna e indiscutível continuidade nas discussões. Deixou fundamentos, que mesmo criticáveis, delimitaram um campo geral de investigações, articulando uma disciplina autônoma [...]. Em segundo lugar, a Geografia Tradicional elaborou um rico acervo empírico, fruto de um trabalho exaustivo de levantamento de realidades locais [...]. E, finalmente, o pensamento tradicional da Geografia elaborou alguns conceitos (como território, ambiente, região, habitat, área etc.) que merecem ser rediscutidos.

b) A crise de um saber e a busca de novos rumos

A fase histórica posterior à Segunda Guerra Mundial trouxe complexas e profundas transformações políticas, socioeconômicas e culturais para o mundo. O capitalismo consolidou-se em sua etapa monopolista. O liberalismo econômico foi substituído pelo modelo do Estado de Bem-Estar Social, com maior presença do intervencionismo estatal na economia. O “socialismo real” se expandiu, provocando uma disputa hegemônica, caracterizada pela chamada Guerra Fria, em que ambos procuravam aumentar suas esferas de influência política e ideológica. Um novo surto industrial ocorreu, acompanhado por um intenso processo de urbanização, inclusive em países capitalistas periféricos como o Brasil.

Perante essa nova realidade mundial intrincada e dinâmica, a Geografia Tradicional, com seus paradigmas empíricos e descritivos, suas análises destituídas de um enfoque totalizador, entrou em crise. Já não atendia aos propósitos daqueles geógrafos empenhados em construir uma ciência comprometida com os interesses dos dominados econômica e politicamente. Guiada geralmente por orientações utilitaristas voltadas para a consecução de objetivos práticos, carecia de um instrumental teórico metodológico que fosse capaz de investigar, em sua essência, as contradições e os fenômenos postos por esse novo contexto histórico-social. Estabelecendo uma dicotomia entre as categorias espaço e tempo, perdeu de vista o seu objeto de estudo, uma vez que as suas atenções se voltaram cada vez mais para os aspectos particulares do real, descuidando-se das interdependências desses com a totalidade global (PMV, 2004).

c) A Geografia Crítica e a renovação do saber geográfico: novos horizontes e desafios

A crise das concepções tradicionais na Geografia despertou em seus profissionais a necessidade de avaliar criticamente os seus paradigmas científicos e filosóficos. Buscaram, dessa forma, redefinir outros caminhos para a Geografia, refletindo acerca de sua razão de existir como ramo do conhecimento, de sua função social. Como um desdobramento desse processo de escolha e decisão, emergiu um amplo movimento

renovador, a chamada “Geografia Crítica ou Radical”, fundamentada nos pressupostos do materialismo dialético. Esse movimento rompe com os comprometimentos político-ideológicos e com o aparente caráter neutro e dissimulador da Geografia Tradicional.

Sobre essas concepções, Yves Lacoste (1988), na obra clássica *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, argumenta que a Geografia se ramificou em duas formas: a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”, sendo que

A primeira é de grande proveito para os estrategistas militares e exploradores na concretização dos interesses imperialistas europeus e norte-americanos, no controle do planejamento estatal pelas classes dominantes e na efetivação de vantagens para as multinacionais e os grandes conglomerados financeiros. A segunda é configurada num discurso abstrato, descritivo e cansativo, dissimulador ideológico e político dos benefícios que os poderosos conquistam por meio do controle da organização e produção do espaço. Ao se configurar como um saber maçante, simplista e aparentemente inútil, a “Geografia dos Professores” torna-se um instrumento de grande serventia para a perpetuação do *status quo* (PMV, 2004, p. 141).

A Geografia ensinada nas escolas teve seu currículo relacionado historicamente a três concepções teóricas em três diferentes tempos. Durante 40 anos (a partir de 1930), a Geografia Tradicional de caráter positivista e funcionalista, imprimiu nos currículos escolares paradigmas empíricos e descritivos, com análises destituídas de um enfoque totalizador. Ao longo dos anos de 1980, houve uma ruptura com as questões teórico-metodológicas e epistemológicas em relação a Geografia Tradicional, que resultou em novos conteúdos advindos do debate com o marxismo, surgindo a Geografia Crítica. E uma terceira concepção (a partir de meados de 1990), que não intencionou romper com a segunda, mas buscou o aprofundamento das concepções e das formulações dos novos currículos escolares e também estreitou as relações com a pedagogia.

d) A Geografia que se ensina e a Geografia necessária: pressupostos e desejos

A Geografia é uma ciência comprometida em tornar o mundo compreensível, explicável e passível de transformações pelas sociedades a partir da análise e possível compreensão do espaço geográfico. O seu ensino, por conseguinte, deve levar os estudantes a compreenderem melhor a realidade na qual estão inseridos, possibilitando que nela interfiram de maneira consciente e propositiva, uma vez que

Os acontecimentos sociais, científicos e tecnológicos dos últimos tempos têm transformado o espaço geográfico global e local. Apesar de esses acontecimentos incluírem significativos avanços para a humanidade, percebe-se, ainda, nesse início de século XXI, expressivas desigualdades sociais e econômicas presentes entre as populações mundiais. Essas constatações têm exigido que os profissionais da educação repensem sua ação na escola, compreendida como lugar específico de formação das pessoas (PMV, 2004, p. 142).

Contudo, é possível observar que as práticas, às vezes, se afastam do discurso dos docentes, caracterizando a fragmentação entre a teoria estudada e a prática vivida. Outras vezes, as práticas se tornam reflexivas e produzem conquistas de novos momentos de aprendizagem e, conseqüentemente, de novas sistematizações teóricas do saber pedagógico.

Na distinção entre as práticas docentes reconhecidas como passíveis de superação e aquelas consideradas desejáveis, o grupo de Geografia concorda com Cavalcanti (2003, p. 195) que,

Para haver um ensino de Geografia com bases críticas, é necessário que haja um professor que exerça o papel de mediador desse processo, com um determinado tipo de mediação – que requer domínio de conteúdo, pensamento autônomo para formular sua proposta de trabalho, sensibilidade para dirigir o processo em todas as etapas e nos diferentes momentos para o aluno.

Praticando a mediação assim descrita, o docente oportunizará o estreitamento das relações das especificidades da Geografia escolar com aquelas produzidas pelas outras áreas de saber, ampliando e aprofundando condições de aproximação entre o cotidiano do estudante e a sistematização de suas aprendizagens.

A concepção de docência na atualidade inclui exigir dos profissionais da educação habilidade e capacidade de pensar o espaço a partir do seu lugar de vivência, mas ampliando o seu olhar investigativo para além do horizonte, para descobrir o mundo. Sua mediação entre o conhecimento, o espaço vivido e o ser aprendente exige dele uma metodologia de trabalho que permita ao estudante construir e exercer sua cidadania.

Para garantir a construção de uma prática pedagógica voltada para a formação global do educando, o grupo apoiou-se na filosofia sócio-histórica, concebendo o estudante como sujeito possuidor de uma história de vida. Por isso, é importante considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para que suas aprendizagens sejam contextualizadas, permitindo-lhes não apenas perceber as questões socioculturais e a dinâmica da natureza, mas também compreendê-las, sabendo efetuar uma forma singular de pensar sobre a proposta de ações coletivas das sociedades em relação ao espaço geográfico.

De acordo com as Diretrizes Municipais de 2004, as condições de vivência do estudante precisam ser consideradas para valorização dos saberes que ele traz de suas experiências na Geografia de sua comunidade. O estudante dos tempos atuais difere daquele projetado nos cursos de formação de professoras e, até mesmo, daquele que um dia cada professora foi em sua história de vida. Ele se insere numa sociedade constituída por impactantes processos de informação e comunicação, que trabalham com linguagens rápidas, segmentos curtos de ideias e interações superficiais.

Considerando, assim, a Geografia professada e desejada pelos docentes da área, os pressupostos metodológicos que orientam essa proposta apontam para:

- a vivência escolar voltada para o desenvolvimento da cidadania;
- a valorização do espírito crítico e questionador do estudante;
- o aproveitamento do conhecimento prévio do estudante;

- o trabalho de construção de conceitos básicos sobre as questões socioambientais, estimulando a compreensão da produção social em consonância com a sustentabilidade do planeta Terra;
- o desenvolvimento do respeito e da convivência com as diferenças existentes entre as pessoas, desconstruindo quaisquer tipos de discriminação, favorecendo o exercício do multiculturalismo e a inserção de educandos com necessidades educacionais especiais no meio escolar;
- a pesquisa e a prática de diferentes formas de ação docente que possibilitem a concretização de uma sociedade mais justa e democrática.

Esses pressupostos devem estar presentes em todas as etapas da escolaridade, objetivando mostrar ao estudante que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual a cultura é natureza e a natureza é cultura – constantemente em transformação, produzindo-se e reproduzindo-se.

No dizer de Santos (1987, p. 75), essa intencionalidade de ensino é expressa no conceito de espaço geográfico, visto por ele como um “conjunto indissociável de sistema de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.”

No ensino da Geografia, portanto, docentes e estudantes deverão procurar trabalhar com o entendimento de que sociedade e natureza constituem a base material ou física com a qual o espaço geográfico é construído e organizado, com desigualdades e contradições, a partir das relações sociais e das relações de produção, onde o estudante-cidadão se reconheça como agente social capaz de agir e intervir na Geografia do seu lugar de vivência, cujas consequências podem fazer diferença no contexto global.

e) Para ensinar Geografia: práticas docentes e recursos educativos

É fundamental para o ensino da Geografia que a professora crie e planeje situações nas quais os estudantes possam conhecer e utilizar procedimentos como a observação, a descrição, a experimentação, a analogia e a síntese, considerando a especificidade e a contextualização dos processos, questões, fenômenos, fatos e conceitos geográficos. Os estudantes precisam aprender a analisar, a explicar, a compreender e também a representar processos geográficos presentes no espaço e realizadores dos diferentes tipos de paisagens e territórios.

Para tanto, é preciso considerar as formas e os meios que auxiliem o docente no alcance desses propósitos. A cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje, sintetizando informações e expressando situações — sempre envolvendo ideias de produção e organização do espaço.

A linguagem cartográfica ocupa um lugar de importância, desde o início da escolaridade, contribuindo para que os estudantes venham não só a compreender e a utilizar uma ferramenta básica de leitura do mundo, os mapas, mas também a desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

As formas mais usuais de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola ainda são situações nas quais os estudantes têm de colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas. Contudo, esse tratamento metodológico não garante que eles construam os conhecimentos necessários. Para que isso se concretize, é preciso partir da ideia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados, técnicas de projeção e de análise das representações. A leitura de representações cartográficas também pretende atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima).

As representações dos saberes geográficos por meio dos mapas, gráficos, tabelas e desenhos, entre outras expressões da linguagem geográfica, perdem seu valor de ensino aprendizagem quando considerados apenas para ilustração, reprodução e identificação de dados, sem a correspondente análise e utilização crítica e operatória. A escola deve criar, portanto, oportunidades para que os estudantes construam conhecimentos sobre e com essa linguagem em dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas através dela. Isso não significa que os procedimentos tenham um fim em si mesmo. Observar, descrever, experimentar e comparar fatos e fenômenos por meio de representações cartográficas são ações que permitem construir noções espaciais, favorecem compreensões geográficas, estimulam a identificação de problemas e a elaboração de soluções que a Geografia, como ciência, produz.

O estudo do meio ou trabalho de campo constitui outra alternativa metodológica de caráter interdisciplinar bastante específica do ensino de Geografia, que coloca estudantes e professoras em contato direto com determinada realidade, possibilitando abordagem das questões ambientais, sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras. Essa alternativa metodológica propicia uma investigação aprofundada da complexidade do meio pesquisado, porém demanda orientação planejada para efetivação do diálogo entre estudantes e professoras com o espaço geográfico. O estudo do meio deve ser realizado nas diferentes etapas e modalidades de ensino, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental pois possibilita a concretização do processo ensino aprendizagem e estimula o olhar investigativo das crianças.

Nesse tipo de trabalho os estudantes e as professoras devem se inserir no espaço investigado como sujeitos sociais e participativos no que se refere à construção do meio pesquisado. Como atividade de pesquisa, o estudo do meio deve ter seus resultados registrados sistematicamente para serem validados como documentação. Esses registros podem ser maquetes, mapas, plantas, croquis, fotografias, desenhos, gráficos e tabelas, relatórios, textos literários, entre outros, constituindo-se inclusive, como avaliação da atividade.

Em relação aos recursos de ensino, cabe destacar algumas reflexões sobre os usos do livro didático. A depender do modo de utilização, esse recurso pode propiciar a cristalização de atividades que enfatizam apenas a reprodução das definições de processos da dinâmica da natureza e da sociedade, como se essa abordagem, por si só, se constituísse em apropriação de conhecimento geográfico. Como é um dos recursos didáticos mais utilizados nas salas de aulas, é necessário o entendimento dos aspectos culturais e políticos que revelarão os valores/posturas das correntes teóricas-metodológicas defendidas por suas/eus autoras/es.

A esse respeito Pontuschka; Paganelli; Cacete (2007, p. 340) fazem uma advertência: “O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico”. Por isso, insiste-se na importância e cuidado no momento da escolha do livro didático, considerando a proposta teórica metodológica, projeto gráfico-editorial, os pressupostos e objetivos da coleção e sua consonância com as Diretrizes Curriculares do Município, uma organização que promova diálogo entre outros componentes e/ou áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, textos e atividades que possibilitam conexões com a realidade geográfica local, mapas legíveis, com títulos, escalas e legendas adequadas, ilustrações/paisagens nítidas e contextualizadas, gráficos e tabelas com informações atualizadas e acessíveis, articulação das relações espaçotemporais que possibilitem compreender a construção histórica do espaço geográfico, conhecimentos trabalhados de forma articulada com as temáticas das diversidades, que discuta as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países, sem discriminar ou tratar negativamente os que não seguem o padrão hegemônico de conduta da Sociedade Ocidental, evitando assim, visões distorcidas da realidade e a veiculação de ideologias antropocêntricas.

Segundo Vesentini (1989, p. 167), ao invés de aceitar a “ditadura do livro didático”, a boa professora deve ver nele (assim como em textos alternativos,

em slides, ou filmes, em obras paradidáticas etc.) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino e aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo.

Outra abordagem das questões geográficas na escola, compatível com a proposta curricular, inclui o uso dos meios de comunicação de massa e as novas tecnologias de informação. Os cuidados com essa utilização também incluem a formação de atitudes e o desenvolvimento de procedimentos, preferencialmente trabalhados numa perspectiva interdisciplinar e sem a limitação tecnicista da Geografia quantitativa¹⁷ e da Geografia tradicional.

A utilização das novas tecnologias da informação como meras fornecedoras de dados e de informações acaba por produzir procedimentos desvinculados do raciocínio geográfico e muito próximos da modernidade competitiva, em que se percebe a ausência de ética e de criticidade. As vantagens do uso do computador, disponível na escola ou, às vezes, na casa dos estudantes, se esvaem na manipulação da máquina ou no domínio de seus recursos, perdendo-se as possibilidades de aprendizagens integradas entre a tecnologia e a Geografia, na leitura e na intervenção sobre o mundo. Nesse aspecto, o livro didático e o computador contribuem como aparatos que fornecem o material informativo, mas precisam ser trabalhados de maneira criativa, crítica e interativa.

Essas alternativas metodológicas têm em sua essência a aplicação dos princípios da pesquisa observados o caráter da problematização, da coleta e análise de dados, da formulação de reflexões, de julgamentos e de sínteses. Os equipamentos que permitem essas práticas não podem ser priorizados pela metodologia de aprendizagem, apenas pelo seu simples domínio e uso. São as formas de usar suas possibilidades de comunicação e de informação que se constituem

¹⁷ Para os autores filiados a esta corrente, o temário geográfico poderia ser explicado totalmente com o uso de métodos matemáticos. Todas as questões aí tratadas – as relações e inter-relações de fenômenos de elementos, as variações locais da paisagem, a ação da natureza sobre os homens - seriam passíveis de ser expressa em termos numéricos (MORAES, 1987, p. 102-103).

alternativas didáticas. Assim, projetar um filme, acessar a internet, capturar um texto, assistir a um programa televisivo, escrever um texto no computador são ações que se tornam educativas pela intencionalidade pedagógica do ensinar e do aprender, não porque são práticas do nosso tempo.

Considerando-se a responsabilidade do docente de Geografia, diante dessas demandas, é preciso enfatizar que tanto as possibilidades tecnológicas mais recentes na infraestrutura escolar, quanto as mais tradicionais, como o uso do quadro de giz, do livro didático, de cartazes, de jornais ou de revistas, devem ser cercadas de cuidados didático-pedagógicos para que alcancem resultados significativos no ensino, além das propagandas, curtas, literatura e obras de arte, que também se constituem em recursos interessantes e significativos.

Outro aspecto importante é que a interdisciplinaridade precisa ser considerada como a proposta educativa, por excelência, capaz de promover o diálogo entre as professoras, usando seus respectivos saberes, “[...] não como panaceia para os males que atingem a dissociação do saber [...]” (Fazenda, 1979, p. 13), mas, segundo Martins e Junqueira (apud Fernandes, 2004, p. 147),

“[...] como uma possibilidade de visão do mundo em desenvolvimento, superando o que diz respeito ao conteúdo e/ou conhecimento relativo de uma disciplina como uma busca de ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico e, especialmente, como tentativa do resgate da totalidade para superar a fragmentação da própria vida, compreendendo a VIDA em sua complexidade, conexões, interações, relações, reorganizações e transformações em movimento permanente.

Associando essa compreensão ao caráter da Geografia como ciência de análise e síntese da percepção de mundo, a prática docente trabalhará as interfaces das categorias espaço/tempo, identidade/diversidade, lugar/território, poder/saber, trabalho/consumo, natureza/sociedade, local/global, cultura/inclusão, entre outras, para a formação dos sujeitos como cidadãos e cidadãs.

Objetivos gerais

Conceber um mundo menos injusto, um indivíduo

mais humanizado será possível construindo-se um conhecimento voltado para o exercício da cidadania, no qual o estudante e o docente percebem e aceitam o outro, reconhecendo as diferenças existentes como possibilidades de enriquecimento das relações interpessoais e na produção do espaço geográfico.

Para o alcance desse ideal, os objetivos gerais dessa proposta curricular presumem esforços dos estudantes e docentes para que a Geografia seja uma construção de saberes que propicie efetuar uma leitura crítica de mundo, capaz de influenciar a escrita da vida, individual e coletiva, mais digna para a humanidade.

Assim, os objetivos gerais do estudo da Geografia são:

- Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia;
- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos, acordos, que ainda não são usufruídos por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenha-se em democratizá-los;
- Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas, interações e contradições (PMV/ SEME, 2004, p. 150).
- Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais e globais.

Temas Integradores

Retomando os temas integradores da área de Ciências Humanas já discutidos/citados nesse documento, Direitos Humanos, Territorialidades, Trabalho e Tecnologia e Ambiente e Sustentabilidade, devemos destacar que esses temas subsidiarão o ensinar-aprender da Geografia, sem fragmentá-los ou descontextualizá-los, servindo como referência para definição dos Eixos que foram o ponto de partida na elaboração dos objetivos da aprendizagem e que servirão na seleção de conteúdo no momento de formulação do Plano de Ensino, conforme apresentado a seguir:

a) O lugar como espaço de vivência das sociedades: cenários de riqueza e de pobreza das populações.

Reconhecer as transformações e a interferência do ser humano na paisagem natural e cultural, identificando as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza ao longo do tempo, observando as técnicas e as formas de apropriação da natureza, é um dos objetivos de aprendizagem previstos a partir desse eixo.

O sentimento de pertencer a um território e a sua paisagem significa fazer dele o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos [...]. O lugar é onde estão as referências pessoais e os sistemas de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. É por intermédio dos lugares que se dá a comunicação entre homem e mundo (BRASIL/MEC, 2001, p. 29).

Assim, esse eixo destaca que no mundo atual as diferenças se tornam muito evidentes, gerando conflitos e afastamentos entre pessoas, grupos e sociedades. O processo de difusão de informações e a crise dos padrões de relações sociais evidenciam as diferenças e os conflitos decorrentes delas.

A Geografia como ciência de análise e de intervenção no espaço geográfico (entendido como construção humana na relação entre os grupos e classes sociais e destes com os elementos da natureza), pode auxiliar o estudante a refletir sobre como e por que ocorrem perdas no consumo de energia, bens e produtos; como o consumo desenfreado e

inconsequente gera problemas para a manutenção do sistema Terra e, sobretudo, como essas problemáticas recebem diferentes tratamentos nas sociedades caracterizadas por suas diversas culturas e etnias. Essas aprendizagens desenvolverão as atitudes necessárias para melhor convivência com as diferenças entre as pessoas, promovendo o respeito à diversidade cultural.



Figura 65 - Estudos do bairro articulado com a comunidade - EMEF EMSG

b) A Geografia como saber para leitura do mundo e para escrita da vida.

Dentre os objetivos de aprendizagem previstos nesse eixo, destacamos que os estudantes devem: Conhecer e valorizar os diferentes espaços de vida e convivência como resultado das diferentes organizações dadas por diferentes grupos sociais.

Nessa direção, esse eixo propõe o estudo da história da Geografia, justificando sua importância no Ensino Fundamental e no cotidiano do estudante. Abre espaço para a elaboração de conceitos das principais categorias da Geografia, as quais permitirão a leitura crítica do mundo e as possíveis ações/intervenções dos estudantes como cidadãos/ãs no espaço geográfico. Segundo Schäffer et al (2003, p. 15),

Para sabermos Geografia, precisamos ser alfabetizados na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes de nós. Isso passa, necessariamente pelo uso de globos e mapas. Mas Geografia é mais do que isso. É ir além de globos e mapas; é ter conhecimento sobre os locais e saber os porquês de objetos e de grupos sociais estarem neste ou naquele lugar [...]. Conhecer Geografia é compreender que nossas ações decorrem de construções políticas, coletivas e históricas.

c) O cotidiano em diferentes espaços tempos: a dinâmica da natureza e das sociedades, nas relações de trabalho/consumo, produtoras de diferentes paisagens.

Nesse eixo são propostos objetivos de aprendizagem que permitem ao/à estudante: Identificar posições, lugares e fenômenos no espaço a partir da compreensão da orientação corporal até a leitura e interpretação competente de mapas e outras formas de representação espacial em diferentes escalas, dentre outros conhecimentos. Segundo Santos (1991, p. 37),

A paisagem é o resultado de uma acumulação de tempos. Para cada lugar, cada porção do espaço, essa acumulação é diferente: os objetos não mudam no mesmo lapso de tempo, na mesma velocidade ou na mesma direção [...]. A paisagem assim no espaço, altera-se continuamente para poder acompanhar as transformações da sociedade. A forma é alterada, renovada, suprimida para dar lugar a uma outra forma às necessidades novas da estrutura social.

Aprovocar suas compreensões sobre o relacionamento entre o trabalho, o consumo, a natureza e a sociedade é preciso acionar o conhecimento dos processos presentes e constituidores das dinâmicas da natureza e da sociedade. Dessa forma, o estudo dos elementos constituintes das paisagens não pode ser banalizado em meras descrições e memorizações, não se constituir numa coletânea de identificações e localizações e não cristalizar como naturais as condições de suas vidas e das populações de diferentes lugares.

d) Globalização, as territorialidades em rede: populações em movimento, fluxos de produção de capital e de poder.

Destacamos como um dos objetivos de aprendizagem previstos dentro desse eixo: Compreender a relação entre os meios de transporte e comunicação, os movimentos populacionais e os fluxos de capital e poder e a organização nos/dos espaços de vivência. Segundo Oliva (apud CARLOS, 1999, p. 47),

Na sociedade moderna global há várias produções e nos territórios que lidam com global, há mais produção ainda, mais resultado de toda ordem. Um resultado perverso que afeta a educação é a produção da ignorância moderna, a desqualificação do homem em seu lugar. Do dia para noite, de trabalhador qualificado ele se transforma em trabalhador desqualificado. Que desenvolvimento é esse que nos faz regredir, pois o saber fazer de ontem de nada serve, e o sujeito melhor seria, o objeto em que nos transformaram – nada mais sabe fazer e entender?

Esse eixo deve provocar análises dos processos relativos à globalização, com as implicações na reorganização dos fluxos de produção de capital e de poder no espaço geográfico mundial e com os desdobramentos no cotidiano local. Assim, torna-se preciso enfatizar as tensões decorrentes dessa rede de interconexões, gerando simultaneamente consensos e dissensos, nas dimensões local e global.



Figura 66 - Sarau geográfico - EMEF ABL

O cenário geopolítico mundial será observado e discutido sob esse foco, verificando-se como fluxos de produção desencadeiam redes de territorialidade. A categoria território deverá ser destacada para compreensão das relações entre produção e poder nas sociedades.

e) A cidadania planetária: a sustentabilidade do sistema Terra e a convivência das diferenças e da diversidade cultural nas sociedades.

Observar e descrever as características do/s ambiente/s em que vive, diferenciando ambientes preservados e ambientes degradados é um dos objetivos de aprendizagem previstos nesse eixo de estudo. Com esse eixo, o conhecimento geográfico deve desvelar aos estudantes as forças presentes na natureza, no desenrolar do tempo geológico, capazes de produzir transformações na constituição dos diversos elementos naturais e sua organização nas paisagens. Deve, também, estabelecer relações entre a transformação do espaço urbano e sua dinâmica espacial de forma a modificar a paisagem e as formas como as sociedades organizam-se espacialmente.

É preciso trabalhar o entendimento de como as relações entre a natureza e a sociedade permitem produções de condições mais dignas ou menos dignas de vida. Das reflexões sobre o relacionamento entre natureza/sociedade e sociedade/sociedade será possível analisar/compreender como se produzem a riqueza e a pobreza das pessoas em seus lugares de vivência.



Figura 67 - Exploração do entorno da escola - EMEF VSP

Avaliação

Pretende-se que a avaliação da aprendizagem seja diagnóstica, processual, contínua e cumulativa, que seja reavaliada durante todo o processo de aprendizagem, participativa, em conselhos de classe e em outras formas que envolvam a comunidade escolar e de caráter descritivo, no sentido de garantir o diálogo entre aspectos qualitativos e quantitativos. Com isso, devemos

destacar a perspectiva de que a avaliação seja tomada, especialmente por professoras e estudantes, como um processo a serviço da aprendizagem, nunca algo para puni-los, e sim para servir de acompanhamento das trajetórias de escolarização de cada estudante (ESTEBAN, 2012).

Assim, a produção de registros sistemáticos sobre as atividades propostas e realizadas pelos sujeitos de aprendizagem, nos diferentes momentos de seu percurso formativo, se coloca como estratégia importante e que deve/pode considerar: os objetivos de aprendizagens propostos para o ensino da geografia nesta diretriz, a escuta de seus interesses e necessidades em relação ao espaço, tempo e relações sociais, observação das manifestações, das expressões e representações relacionais e de ocupação dos espaços e territórios, ampliação dos conceitos do componente de geografia, registro dos progressos e dificuldades individuais e coletivos, resolução de desafios propostos nas brincadeiras, nos jogos e nas interações sociais.

Desde o início do percurso formativo, os registros do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor poderão ser realizados mediante o acompanhamento e a observação de rodas de conversa, entrevistas, diálogos informais, registros fotográficos das atividades, desenhos, croquis, testes orais e escritos, mostra de trabalhos, cadernos de anotações, experimentos e relatos, pesquisas, criação e apresentação de maquetes, painéis, cartazes, dramatizações, entre outras possibilidades. Em todo o percurso formativo o processo avaliativo leva em conta o contexto histórico e sociocultural em que o sujeito da aprendizagem está inserido, as vivências e experiências que agregam na prática educativa e as possibilidades de apropriação de conhecimentos geográficos.

Para tanto, propomos, ainda, como estratégias: realização de atividades de leitura, escrita e reescrita, aulas dialógicas, exercícios de reelaboração de conteúdos e objetivos, partindo, é claro, das vivências e práticas no percurso formativo, considerando conceitos geográficos já apropriados pelos estudantes; análise, por meio de questionamentos e intervenções tendo em

vista a mudança de atitude frente aos problemas levantados, fazendo com que o estudante seja capaz de interagir e transformar a realidade; a flexibilização de tempos espaços e currículo ao/à estudante com dificuldade de aprendizagem e ou deficiência, a fim de que ele/a possa se organizar diante da elaboração e apropriação do conhecimento, respeitadas as subjetividades, diversidades e as especificidades de cada um/a; retomada dos objetivos, conceitos, conteúdos e estratégias sempre que necessário.

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular.

O referido texto tem por objetivo analisar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionando-a com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória, especificamente do componente curricular de geografia. A metodologia utilizada para este trabalho se configurou numa análise comparativa dos documentos acima citados, considerando as diferentes categorias, habilidades descritas na Base Comum Curricular, e os objetivos de aprendizagem previstos do documento curricular da Rede Municipal de Vitória.

Observamos que a BNCC no componente curricular de geografia, nos provoca a pensar as diferentes formas de refletir a produção do espaço, a partir de suas abordagens informativas, descritivas, filosóficas e políticas. Há nesse aspecto, a recomendação de que o currículo de Geografia esteja ligado a área de ciências humanas, sendo articulado essa conexão por meio da interdisciplinaridade.

Portela (2018) afirma que frente a um cenário em que a Geografia foi agregada a uma área, toda a sua estrutura curricular deverá compartilhar de outras estruturas vinculadas às Ciências Humanas. Isso significa que a Geografia terá que, em conjunto com a História, no Ensino Fundamental, Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio, garantir ações interdisciplinares com outros componentes curriculares, tais como Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Sem dúvidas, essa perspectiva afeta, não apenas a educação básica, mas causa implicações diversas, dentre elas, a formação inicial de professores.

Ao analisar o documento da BNCC Portela

(2018) identifica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia trabalha com as noções de temporalidade, espacialidade, diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, da interculturalidade e da valorização das diferenças. O ensino nos anos finais da etapa tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre os modos de organizar a sociedade, sobre pessoas, culturas e grupos humanos, relações de produção e de poder, a transformação de si mesmos/as e do mundo. As escalas regional e mundial da vida social e as participações potencializadas pela tecnologia digital trazem novos desafios de compreensão e de atuação nos mundos econômico, cultural, ambiental e político.

As Diretrizes Curriculares da PMV, em sua metodologia defende o estudo da geografia como princípio pedagógico de envolver os estudantes, para que reconheçam/percebam na relação entre os seres humanos e a natureza através do trabalho, que o espaço sofre alterações e constituindo-se como geográfico, com uma dada organização.

Em cada eixo encontramos os objetivos de aprendizagens, organizados de maneira não linear, contextualizados com os eixos e temas integradores, relacionados com os objetivos da área das ciências humanas. Observamos também o reconhecimento das diversidades, e das contradições, que emergem na sociedade capitalista, materializadas nos diferentes territórios. Já a BNCC apresenta Unidade Temática ao longo do percurso escolar com os seguintes temas: 1) O sujeito e seu lugar no mundo, conexões e escalas; 2) Mundo do trabalho; 3) Formas de representação e pensamento espacial; 4) Natureza, ambientes e qualidade de vida que estão garantidos dos anos iniciais aos anos finais do Ensino fundamental.

Partindo dos temas integradores “direitos humanos - territorialidades - trabalho e tecnologia - ambiente e sustentabilidade”, as Diretrizes Curriculares do Município de Vitória, definiu como eixos: 1) O lugar como espaço de vivência das sociedades: cenários de riqueza e de pobreza das po-

pulações; 2) A geografia como saber para leitura do mundo e para escrita da vida; 3) O cotidiano em diferentes espaços e tempos; 4) Globalização, as territorialidades em rede: populações em movimento, fluxos de produção de capital e de poder; 5) A cidadania planetária: a sustentabilidade do sistema terra e a convivência das diferenças e da diversidade cultural nas sociedades.

Embora com as diferenças existentes entre os eixos das Diretrizes Municipais com as Unidades Conceituais da BNCC, observamos inúmeras proximidades entre os objetivos de aprendizagem definidos no município e as habilidades da base nacional. Concluímos, que embora com maior amplitude dos conceitos que subsidiam o ensino de geografia, afirmamos na perspectiva do direito à aprendizagem que há muitos pontos de encontro entre os dois documentos, sendo resguardada com muita rigorosidade, as especificidades territoriais.

Referências

ALMEIDA, R.D.; PASSINI, E.Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ANDRADE, M. C. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAVALCANTI, L. S. A formação de professores de Geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, E. F. A & CHAVES, S. M. (Org.) **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.189-206

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação: 2012.

FAZENDA, I.C. **Integração e interdisciplinaridade**

no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3.ed. São Paulo: Papirus, 1988.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociedade do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, P.L. & JUNQUEIRA, S.R.A. (Org.) **Conhecimento local e conhecimento universal, diversidade, mídias e tecnologias da educação**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.145-162.

MORAES, A. C. R. **Geografia, pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1987.

OLIVA, J.T. **Ensino de geografia**: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999, p. 34-49.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de **Educação. Diretriz Curricular para o Ensino Fundamental**, 2004.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **A técnica em nossos dias, a instrução e a educação**. ABMES, Caderno 1, 1999.

SHÄFFER, N. O. et al. Um globo em suas mãos, práticas para a sala de aula. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2003.

VESENTINI, J.W. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTERGRADUADOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar												
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar-Território- Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia	Eixo 1: O LUGAR COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DAS SOCIEDADES: CENÁRIOS DE RIQUEZA E DE POBREZA DAS POPULAÇÕES. Conhecer e valorizar os diferentes espaços de vida e convivência como resultado das diferentes organizações dadas por diferentes grupos sociais.												O trabalho com os objetivos ao lado elencados e relacionados ao tema citado deve favorecer que o estudante conheça e compare seus espaços de vida e convivência observando características sociais, materiais e culturais para construir gradativamente sua identidade, a identidade de sua família, da comunidade onde se insere, sentindo-se pertencente a esses espaços. É importante que ela/ele perceba que o espaço do seu corpo, de sua casa, da rua da sua casa e da sua escola se organizam segundo as características sociais, materiais e culturais das pessoas que os ocupam. Gradativamente, essa percepção se estende para espaços maiores, como o bairro, o município e o estado onde vive e ela/ele percebe sua identidade pessoal e cultural e, isso só se dará, se a professora favorecer a valorização de sua cultura e conseqüentemente de seus espaços de vida e convivência.	
		1.Reconhecer seu corpo como espaço de vida, sua casa como espaço de convívio familiar, a rua da sua casa e da escola como espaços de convívio social.	I/A/C												
		2. Reconhecer o bairro de sua escola e o bairro de sua casa como espaços socialmente construídos, que fazem parte de uma cidade, identificando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais.		I	A/C										
		3. Compreender a existência de diferentes tipos de escola, valorizando e reconhecendo o ensino público como direito da população e sua importância social.		I	A	A	A	R/A	A	A	C				
		4. Identificar a cidade de Vitória como capital do Espírito Santo e nosso estado como parte do Brasil, considerando a diversidade dos grupos humanos.				I/A	A/C	R/A	C						
		5. Identificar elementos que caracterizam e diferenciam elementos comuns entre as paisagens urbana e rural.	I	A	C	A	C	R	R						
		6. Reconhecer que as diferenças socioeconômicas e culturais de um povo promovem vivências que estão refletidas na caracterização do espaço como urbano e rural.				I	A	R/A	C						
		7. Valorizar as vivências dos povos dos espaços urbano e rural interpretando criticamente a organização desses espaços.				I	A	R/A	C						
		8. Identificar a importância da diversidade étnica na relação com o próprio corpo e nas relações estabelecidas com os diferentes grupos étnicos.	I	A	A	A	A	R/A	A	A	A				
		9. Reconhecer e identificar as muitas formas de ser menino e/ou menina em diferentes grupos sociais, diversos culturalmente (ser criança, ser menino e/ou ser menina entre indígenas, quilombolas, orientais, ocidentais, entre outros).	I	A	A	A	C	R/A	A	A	A				
		10. Identificar em seu corpo características culturais relativas ou não ao grupo de convívio social.	I	A/C											
		11. Compreender que as casas onde moram têm certa organização espacial interna dada pelo coletivo familiar, exemplificando diferentes situações que demonstram essa organização.		I/A/C											
12. Identificar diferentes tipos de moradia ou a falta dela, relacionando-os aos diferentes traços culturais/territorialidades de diferentes povos (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, em situação de rua, entre outros) brasileiros e do mundo.		I	A	A	A/C	R/A	A	A	C						

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental												
TEMAS INTER-GRADUADOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar									
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar – Território- Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia	13. Compreender a saúde, educação e moradia como direitos de todas as pessoas.	I	A	A	A	A	R/A	A	A	A	Atividades que propiciem o autoconhecimento do corpo, o relato de como sua família organiza sua casa, que identifique como as pessoas se organizam na rua de sua casa e da escola, na identificação do patrimônio natural e/ou cultural de sua comunidade, bairro, município e estado, permitem que ela/ele perceba que o espaço demonstra essas características e que são muito diversas. É importante que a professora também participe dos relatos, de como os espaços que ela/ele vive e convive são organizados. Visitas orientadas, observação e análise dos entornos da casa do estudante (quando possível), da escola, da comunidade e comparações com outros espaços, através de imagens, por exemplo, podem contribuir para a apropriação desses espaços pelo estudante e até intervenções com conhecimento nos mesmos. O registro dessas atividades pode ser feito através de desenhos, fotografias, maquetes, textos, painéis comparativos, mas os desenhos e imagens devem ser muito explorados.
		14. Identificar espaços e/ou lugares como patrimônios naturais e/ou culturais dos bairros da escola, de sua casa, de Vitória e do Espírito Santo, relacionando seus usos e organizações à existência de grupos étnicos específicos e ao potencial turístico dos mesmos.			I	A	A	R/A	A	A	C	
		15. Identificar a cidade de Vitória como capital do Espírito Santo e nosso estado como parte do Brasil, reconhecendo a diversidade dos grupos humanos/sociais de Vitória, do Espírito Santo e do Brasil.				I	A	A	C			
		16. Localizar e reconhecer núcleos de quilombos urbanos e territórios de comunidades afrodescendentes no município de Vitória.					I	A	A/C			
		17. Desenvolver noções de lugar, naturalidade, nacionalidade como elementos de sua identidade cultural.		I	A	A/C	R	A	C			
		18. Analisar a questão da violência, seus diferentes aspectos e impactos na vida dos habitantes das cidades.				I	A	A	A	A	C	
		19. Conceituar paisagem, lugar, espaço geográfico e região.				I	A	A	A	A	C	
		20. Identificar o conceito de território explicando-o através das noções de exclusão, marginalização, segregação, identidade, relacionando-o à complexidade dos cotidianos das cidades em suas divisões e demarcações espaciais.					I	A	A	A	A	
		21. Reconhecer o Brasil como parte integrante do continente americano identificando as regionalizações do nosso país e do continente.						I	A/C	R/A	C	
		22. Reconhecer o Brasil como o mais importante país com registros das referências do continente africano “fora” da África.					I	A	C	R	R	
		23. Reconhecer o continente americano como parte integrante do espaço mundial globalizado identificando as regionalizações do mesmo.							I	A/C		
		24. Conhecer e analisar diferentes critérios de classificações das formas de regionalização mundial.								I/S	C	
		25. Analisar a nova Ordem (ou Desordem) Mundial com referência na lógica da globalização e fragmentação através de mapas temáticos.								I/A	C	
26. Analisar os fenômenos culturais, ambientais e econômicos que conferem identidade às manifestações de regionalização e fragmentação no espaço mundial.								I/A	C			

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTER-GRADUOS CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS										
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º											
		LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar																			
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE Espaço Geográfico – Lugar – Território- Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia	Eixo 2: A GEOGRAFIA COMO SABER PARA LEITURA DO MUNDO E PARA ESCRITA DA VIDA <i>Identificar posições, lugares e fenômenos no espaço a partir da compreensão da orientação corporal até a leitura e interpretação competente de mapas e outras formas de representação espacial em diferentes escalas.</i>											O trabalho com os objetivos ao lado elencados e relacionados ao tema citado deve favorecer que o estudante se eduque para sua autonomia no que se refere a sua capacidade de visualização da organização espacial, por meio da leitura competente de mapas e plantas, promovendo uma participação responsável na proposição de alternativas de mudanças para o lugar onde se insere e compreenda a organização espacial de diferentes partes do planeta.									
	1. Localizar no espaço a posição do corpo e de outros corpos/objetos, reconhecendo noções do posicionamento (frente, atrás, em cima, embaixo, dentro e fora, vizinhança, entre, perto e longe) e lateralidade (esquerda e direita).	I/A/C																			
	2. Conhecer diferentes linguagens (desenho, fotografias, obras de arte, fotos aéreas, imagens de satélite, croquis, plantas e mapas) como formas de representação de pessoas, objetos, fenômenos e lugares.	I	A	A	A	A/C	R/A	C													
	3. Identificar as partes que compõem plantas e mapas (título, legenda, escala, fonte e a rosados-ventos).	I	A	A	A	A	C	R/A	R/A	C											
	4. Fazer deslocamentos simples (sala ao pátio, entorno da escola) aplicando as noções de relações espaciais e representando esses deslocamentos utilizando linguagem cartográfica.	I/A	C																		
	5. Localizar partes do espaço escolar e a própria escola, a partir das relações espaciais elementares (lados, em cima, embaixo, vizinhança, dentro, fora).	I	A/C																		
	6. Percorrer o bairro utilizando planta para localização, observando a sinalização para o trânsito e a acessibilidade para o deslocamento de pessoas com deficiências e idosos.		I	A	A/C	R/A	C														
	7. Localizar a escola no bairro, bairros vizinhos ao bairro da escola e ao bairro da sua casa no mapa da cidade de Vitória.			I/A/C																	
	8. Nomear endereços (rua, avenida, beco, ladeira, travessa, esquina, cruzamento, escadaria e servidão) como forma de localização.		I	A	A	C															
	9. Localizar o bairro da escola e de sua casa em relação à posição geográfica dos mesmos: Vitória insular e Vitória continental.			I/A	C	R/A	C	C													
	10. Observar o movimento aparente do Sol e compreender como foram convencionados os pontos de orientação espacial: os pontos cardeais e colaterais.				I/A	A	A/C	R/C													
	11. Localizar em mapa a posição de Vitória no Espírito Santo e do Espírito Santo no Brasil utilizando os pontos cardeais e colaterais como referência.				I/A	A	A/C	R/C													
	12. Representar o corpo em tamanhos natural e reduzido, observando a utilização de linguagem cartográfica (nome do estudante como título, objetos representando partes do corpo como legenda e a medida deles/as como escala).	I/A	C																		
13. Desenhar diferentes objetos em diferentes posições e pontos de vista para construção do conceito de mapa.	I	A	A	A	C	R/C															

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTER-GRADUOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar												
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA/AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar - Território- Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura - Tecnologia - Natureza - Cartografia	14. Representar parte ou partes da sua casa onde mais gosta de estar, aplicando as noções de relações espaciais e utilizando linguagem cartográfica.		I/A/C	R									<p>Importante é observar que a cartografia não é mais um conteúdo no ensino da Geografia que deve ser trabalhado e concluído, porque ela perpassa conteúdos e tempos escolares e deve fazer parte do cotidiano do trabalho por toda a escolarização do estudante. Considerando então o que foi dito, o estudante deve iniciar seu processo de leiturização cartográfica com o conhecimento básico dos símbolos, da linguagem cartográfica, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental para que no 4º e 5º anos seja capaz de fazer a leitura de mapas e plantas. Por isso, muitos objetivos apontados ao lado, têm proposta de consolidação até o 3ºano.</p> <p>Indicamos trabalhar a paisagem local e o espaço vivido dos estudantes, a partir da realização de muitos desenhos para começarem a utilizar objetivamente as noções de proporção, distância e direção, a partir do conhecimento prévio dos mesmos e introduzindo gradativamente elementos mais complexos nas atividades.</p>	
		15. Desenhar a fachada de sua casa e dos vizinhos da esquerda e da direita, aplicando as noções de relações espaciais e utilizando linguagem cartográfica.		I/A/C	R										
		16. Representar espaços de convivência (casa, sala de aula, pátio, caminho casa-escola e outros), observando a utilização de linguagem cartográfica.		I/A	C	R/A	R/A								
		17. Reconhecer os gráficos e tabelas como instrumentos de identificação e interpretação de dados e informações de diferentes fenômenos geográficos.					I	A	A	A	C	R/A	C		
		18. Construir tabelas e gráficos representando os bairros de moradia dos estudantes da sala de aula.					I	A	A	C					
		19. Construir gráficos e tabelas de fenômenos geográficos sobre a cidade de Vitória e o Estado do Espírito Santo.					I	A	A	C					
		20. Utilizar maquetes, plantas e/ou mapas para interpretação de fenômenos naturais e socioeconômicos, diferentes aspectos geográficos de Vitória e do Estado do Espírito Santo.						I	A	A	C				
		21. Compreender a importância da linguagem cartográfica para análise geográfica da realidade bem como a representação dos fenômenos geográficos									I/A/C				
		22. Ler e interpretar mapas, imagens, tabelas e gráficos com informações sobre a realidade local, regional, nacional e mundial									I	A	A		C
		23. Conhecer os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo através de leitura e interpretação de mapas, gráficos e tabelas.									I	A	A		A
		24. Identificar as principais tecnologias aplicadas à cartografia na atualidade.									I	A	A		C
		25. Construir gráficos, croquis e tabelas de fenômenos geográficos em escala nacional e mundial.										I	A		C
		26. Compreender o sistema de Coordenadas Geográficas e fusos horários.									I	A	A		A
27. Compreender e utilizar o conceito matemático de escala e sua importância para a elaboração e leitura das representações cartográficas.									I	I/A	A				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTER-GRADUOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar											
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar – Território- Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia	28. Analisar em mapas temáticos a Nova Ordem ou Desordem Mundial referenciando-se na lógica da globalização e fragmentação.									I	A	Os objetivos aqui propostos possibilitarão ao estudante identificar o próprio corpo como referencial de localização, orientação e deslocamento espacial e poderão ser desenvolvidos através de trabalho interdisciplinar com Matemática, Arte e Educação Física. Jogos e brincadeiras que trabalhem a lateralidade e outras relações espaciais são muito importantes para compreensão de conceitos como fronteira, pontos cardeais e colaterais. Mapas, plantas, gráficos, infográficos e tabelas são facilmente encontrados em diferentes textos de jornais, revistas, livros, entre outros.	
		29. Pesquisar e representar (croquis, mapas, imagens, desenhos, entre outros) as áreas de exclusão em regiões de conflitos em Vitória, ES, no Brasil e no mundo.							I	A	A	C		
		30. Identificar e analisar limites e fronteiras de Vitória, do Espírito Santo, do Brasil e do Mundo.					I	A	A	A	C			
		31. Identificar, representar e analisar as fronteiras raciais, econômicas, religiosas e linguísticas de Vitória, do Espírito Santo, do Brasil e do Mundo, localizando suas territorialidades e desterritorialidades.					I	A	A	A	C			
		32. Localizar os principais portos e cidades, bem como sítios de portos ilegais e clandestinos, que estruturaram e enriqueceram com o tráfico de africanos na África e no Brasil.								I	A	C		
		33. Localizar e conhecer as organizações quilombolas na atualidade no estado do Espírito Santo, identificando semelhanças e diferenças com os quilombos existentes no período da escravidão no Brasil.					I	A	C					
		34. Conhecer mapas confeccionados a partir de diferentes projeções cartográficas identificando as diferenças básicas entre os mesmos, além de reconhecer que a utilização da projeção de Mercator na confecção de mapas no mundo na maioria das escolas e instituições é uma opção política.						I	A	A	C			
		35. Refletir a possibilidade de confecção de mapa mundi a partir de diferentes continentes de referência que não o europeu ou estadunidense.								I/A	C			
		36. Ler mapas a partir da projeção de Peters.					I	A	A	A	A			
		37. Reconhecer que maquetes, modelos 3D, mapas em alto ou baixo relevo produzem mais sentido em sua aprendizagem sobre o espaço e são recursos imprescindíveis para pessoas cegas e de baixa visão realizarem leitura do espaço.						I	A	A	A			
		38. Ler e interpretar códigos utilizados pela Geografia (mapas, gráficos, tabelas, entre outros), na representação dos fatos e fenômenos relacionados à globalização política, econômica, cultural.						I	A	A	C			
		Eixo 3: O COTIDIANO EM DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS: A DINÂMICA DA NATUREZA E DAS SOCIEDADES NAS RELAÇÕES DE TRABALHO/CONSUMO, PRODUTORAS DE DIFERENTES PAISAGENS												
				1. Descrever características físicas de seu corpo (altura, peso, palmo, nº calçado, cor da pele, entre outros), estabelecendo comparações com outros corpos/pessoas.	I/A	C								

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTE-GRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar											
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar - Território- Paisagem – Sociedade – Trabalho - Cultura - Tecnologia - Natureza - Cartografia	2. Descrever características físicas de sua casa (grande, pequena, nº de pavimentos, nº de cômodos), estabelecendo comparações com outras residências.	I/A	C										O trabalho com os objetivos elencados e relacionados ao tema citado deve favorecer que o estudante compreenda as relações entre sociedade e natureza e os processos e ações realizados nos espaços, principalmente no que diz respeito ao trabalho como mediador dessa relação É importante que reconheçam/ percebam que na relação entre os seres humanos e a natureza através do trabalho, o espaço sofre alterações e constitui-se como espaço geográfico, com uma dada organização. Os estudantes devem perceber que isso se dá em qualquer espaço onde o ser humano esteja, desde a sua casa, sua rua, sua escola, seu bairro, cidade, estado, país até o mundo todo. Portanto, é essencial que elas/ eles comecem a construir essa percepção a partir de espaços próximos para poderem ampliar essa relação em diferentes escalas espaciais.
		3. Citar elementos naturais empregados na construção de sua moradia e da sua escola e reconhecer elementos naturais existentes dentro das mesmas como o Sol, claridade, o ar e o vento.		I/A/C										
		4. Pesquisar e relatar os tipos de trabalho necessários para a construção de uma moradia.		I/A/C										
		5. Identificar tipos de trabalho desempenhados pelos membros da família (inclusive os trabalhos não remunerados) e pelos profissionais da escola.		I	A/C									
		6. Descrever o entorno de sua moradia (o que vê de sua casa) e da sua escola, identificando elementos naturais (inclusive relevo, vegetação e fontes de água) e culturais		I	A/C									
		7. Pesquisar e relatar transformações da paisagem ocorridas no local de sua moradia e de sua escola, e melhorias de infraestrutura (calçada cidadã, iluminação pública, lixeiras, rampas de acesso, corrimões de escadas, guarda-corpo, contenção de encosta e sustentação de rochas, coleta seletiva do lixo, entre outras).		I	A	A	C							
		8. Descrever características físicas da escola e reconhecer que cada parte da mesma é equipada de acordo com as funções que desempenha.		I/A/C										
		9. Descrever características físicas naturais do bairro da escola comparando-as com as de sua moradia (relevo plano/elevado, próximo ou não do mar, vegetação original, fonte/córrego de água).			I/A/C									
		10. Relacionar as características físicas naturais dos bairros da escola e de sua moradia aos aspectos socioculturais de suas comunidades.			I/A/C									
		11. Descrever as transformações espaciais e sociais ocorridas nos bairros da escola e de sua casa em diferentes tempos, a partir de relatos orais de pessoas idosas da comunidade.			I/A/C									
		12. Identificar a/as função/ões socioeconômica dos bairros da escola e de sua casa (comercial, residencial, industrial, turístico, entre outros).			I/A/C									
		13. Compreender a interdependência socioeconômica entre os espaços urbanos e rurais, reconhecendo, inclusive, que parte da produção e abastecimento de alimentos para a merenda escolar é realizada por trabalhadores da agricultura familiar (mulheres, homens e crianças).			I	A	A	C	R/C					

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTERGRADOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar										
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar – Território – Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia	14. Descrever características físicas naturais da cidade de Vitória (relevo, condição insular, vegetação, hidrografia e clima).				I/A/C	R/A	C					<p>Aqui, é importante que entendam não apenas os elementos físicos espaciais (relevo, clima, vegetação e hidrografia) em suas definições, mas até que ponto esses elementos interferiram na ocupação e organização espacial e quanto o ser humano os modificaram nessa ocupação. Outro aspecto importante é entender as atividades econômicas que se desenvolvem em seus espaços de vida e convivência, seus desafios e suas potencialidades, além de identificar os impactos socioambientais causados pelas mesmas.</p> <p>O trabalho também deverá levar à reflexão sobre a relação entre as atividades econômicas desenvolvidas em um determinado espaço e sua categorização em urbano e rural. Também identificar o turismo como uma atividade econômica e entender o potencial turístico da sua comunidade, cidade e estado</p> <p>É essencial que os estudantes percorram seus espaços de vida e convivência, sua comunidade para reconhecerem aspectos naturais/físicos como também para identificarem regiões específicas onde se instalam atividades econômicas que caracterizam aquele espaço.</p>
		15. Interpretar a organização do espaço geográfico de Vitória reconhecendo as diferenças socioeconômicas identificadas no mesmo (desigualdade social e espaços de segregação).				I/A	C	R/C					
		16. Identificar a/as função/ões socioeconômica/s da cidade de Vitória (cidade comercial, portuária, turística, entre outros), comparando com outras cidades brasileiras.				I/A	C	R/A	C				
		17. Relacionar a infraestrutura dos bairros de Vitória às condições socioeconômicas da população residente nos mesmos.				I/A	A/C	R/C					
		18. Reconhecer a importância igualitária dos trabalhadores das diferentes atividades econômicas desenvolvidas em Vitória, valorizando-os.				I/A	C						
		19. Pesquisar a origem dos alimentos hortifrutigranjeiros que abastecem a população do bairro da escola e da Cidade de Vitória, relacionando-a com a ausência de espaço rural em Vitória, compreendendo a interdependência socioeconômica entre os espaços urbanos e rurais.			I	A/C	R/A	A	C				
		20. Identificar e descrever as principais transformações espaciais ocorridas em Vitória em diferentes tempos relacionadas ao processo de ocupação territorial.				I/A/C	R/A	A	C				
		21. Descrever características físicas do Estado do Espírito Santo (relevo, clima, vegetação e hidrografia).				I/A/C	R/A	C					
		22. Identificar e descrever as principais transformações espaciais ocorridas no Espírito Santo em diferentes tempos relacionadas ao processo de ocupação territorial.				I/A/C	R/A	C					
		23. Reconhecer que as diferenças socioeconômicas e culturais de um povo promovem vivências que estão refletidas na caracterização do espaço como urbano e rural.				I/A/C	R/A	C					
		24. Identificar em mapas temáticos setores econômicos do estado do Espírito Santo.				I/A	C	R/C					
		25- Perceber a importância das redes e movimentos sociais como uma forma de luta social.							I	A	A	C	
26- Compreender como ocorreu o processo de urbanização no Brasil e os desafios históricos enfrentados pela população que vive na cidade.								I/A	C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental																
TEMAS INTERGRADUADOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar													
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA/AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar - Território - Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia	27- Identificar e localizar territórios de segregação socioeconômica, religiosa, étnica, de gênero e de orientação sexual nos espaços em escalas local, nacional e mundial.								I	A	C	Entrevistas com diferentes profissionais que tragam suas experiências para reflexão das diferentes atividades que os seres humanos desenvolvem também podem acontecer. É interessante a utilização de recursos visuais (imagens, fotos, gravuras) para proporcionar comparações entre diferentes tempos da ocupação territorial do espaço em questão. Buscar arquivos de fotografias antigas da comunidade, da cidade e do estado para observação desses diferentes tempos da ocupação humana. Pesquisar movimentos culturais presentes na comunidade para visita e entrevistas para análise de diferentes padrões de consumo da sociedade, de diferentes grupos sociais.			
		28. Identificar a dimensão econômica tecnológica, científica e cultural da presença africana na formação do território e da população do Brasil.									I	A		C		
		29. Identificar e caracterizar os principais domínios naturais do espaço geográfico nacional e mundial.									I	A		A	C	
		30. Compreender o processo de ocupação/ utilização humana e econômica de diferentes tipos de solos em escala local, nacional e mundial e sua relação com as atividades humanas.									I	A		A	C	
		31. Compreender a diversidade e a distribuição da cobertura vegetal em escala local, nacional e mundial e sua importância para a dinâmica da natureza e para a vida humana.									I	A		A	C	
		32. Identificar os aspectos geológicos, geomorfológicos e hidrológicos correlacionando-os à ocupação humana e as transformações culturais regionais no Brasil e no mundo.									I	A		A	C	
		33. Identificar as principais características dos diferentes climas do Brasil e do mundo.									I	A		A	C	
		34. Identificar os principais aspectos físicos do continente africano correlacionando-os à ocupação humana e as transformações culturais ocorridas no mesmo.										I		A	C	
		35. Compreender a importância de uma cultura de turismo e de lazer em escala local, nacional e mundial com vistas à preservação da natureza e do patrimônio cultural dos lugares e regiões turísticas.										I		A	A	C
		36. Distinguir turismo sustentável do insustentável, explicando os impactos sociocultural, socioambiental e socioeconômico em escalas local, regional, nacional e mundial.										I		A	A	C
		Eixo 4: GLOBALIZAÇÃO, AS TERRITORIALIDADES EM REDE: POPULAÇÕES EM MOVIMENTO, FLUXOS DE PRODUÇÃO DE CAPITAL E DE PODER. <i>Compreender a relação entre os meios de transporte e comunicação, os movimentos populacionais e os fluxos de capital e poder e a organização nos/dos espaços de vivência.</i>											O trabalho com os objetivos ao lado elencados e relacionados ao tema citado deve favorecer que o estudante identifique os principais meios de transporte e comunicação e a evolução histórica dos mesmos.			
		1. Identificar meios de transporte aéreo, terrestre (rodovia, ferrovia, ciclismo) e aquático.	I	A/C												
		2. Reconhecer a função dos meios de transporte e a tecnologia utilizada na evolução dos mesmos.			I	A/C										
		3. Desenvolver noções de distância, orientação e percurso em situações reais e em representações (mapas, plantas, entre outras).	I	A	A	A	A	A	A	A	C					

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTE-GRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar										
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE Espaço Geográfico – Lugar - Território - Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia		4. Identificar as contribuições e os impactos dos meios de transporte na vida das pessoas e na organização do espaço.				I	A/C	R					Compreender a relação entre diferentes espaços e os meios e vias de transporte e comunicação, entendendo os fluxos de circulação de pessoas, informações e mercadorias. Poderão ser realizadas diferentes atividades como a construção de uma linha do tempo sobre o tema, pesquisa e leitura de notícias sobre trânsito, roda de conversa para discussão de meios de transporte mais adequados para circulação de pessoas, mercadorias e informações, trabalhar com rótulos de produtos levantando suas origens e mapeando os deslocamentos realizados para chegarem a elas/es, trabalhar com filmes, programas de televisão, mídia em geral para analisar a circulação de ideias/informações de diferentes partes do mundo até nós. Criar situações para que percebam o que acontece quando a informática cria a ideia da redução de distâncias entre diferentes lugares e a falsa ideia da inclusão digital. É fundamental que os estudantes acessem ferramentas tecnológicas de localização e deslocamento como o aplicativo geoweb. Todas essas atividades permitem trabalho interdisciplinar com História, Matemática e Língua Portuguesa
		5. Compreender os meios de comunicação na organização espacial.			I	A	A	C					
		6. Conhecer e utilizar meios digitais de localização (Google Earth, geoweb).			I	A	A	A	C	R/A	C		
		7. Reconhecer que o acesso aos meios de transporte e comunicação é desigual para diferentes grupos sociais, para as pessoas com necessidades especiais e de diferentes gerações.					I	A/C	R/C				
		8. Conhecer as leis básicas que orientam os deslocamentos espaciais de pessoas e mercadorias e da comunicação entre as pessoas (leis de trânsito, circulação em rodovias, concessão de canais de comunicação, Constituição Federal – a garantia do direito de ir e vir).	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
		9. Conhecer os principais movimentos realizados pela população no espaço (emigração, imigração, êxodo rural, movimento pendular, migrações forçadas, entre outros)				I	A	A	A	C			
		10. Situar o Brasil no contexto dos movimentos e fluxos globais.						I	A	C			
		11. Localizar os lugares e regiões das unidades étnicas dos povos do continente africano e seus deslocamentos seculares						I	A	A	C		
		12. Conhecer o conceito de “Diáspora Africana” a partir da análise de recursos cartográficos e fotográficos.							I	A	C		
		13. Diferenciar os conceitos de preconceito, discriminação, racismo e xenofobia.						I	A	A	C		
		14. Localizar e reconhecer os quilombos como movimentos sociais organizados.						I	A	A	C		
		15. Problematicar as questões raciais, políticas, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e mundial.						I	A	A	C		
		16. Identificar por meio de diferentes recursos, fenômenos simultâneos e instantâneos das informações, compreendendo a importância dos mesmos no entendimento das paisagens territorializadas (incluídas) e desterritorializadas (excluídas).						I	A	A	C		
		17. Identificar o papel das redes virtuais na vida dos estudantes analisando a inclusão e a exclusão digital.						I	A	C			
		18. Conhecer o crescimento da população brasileira e mundial e a distribuição das mesmas através de mapas, gráficos e imagens.						I	A	C			
		19. Identificar e analisar a interação modeladora da cultura sobre a natureza na produção de diferentes paisagens no Brasil e no mundo.						I	A	C	R/C		

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Ensino Fundamental

TEMAS INTER-GRADUOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar												
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	Espaço Geográfico – Lugar - Território - Paisagem – Sociedade – Trabalho – Cultura – Tecnologia – Natureza – Cartografia	12. Relacionar crescimento urbano e rural às transformações na natureza.			I	A	C	R	R					Outra atividade interessante é propor uma conversa com profissionais da comunidade sobre esses impactos e seus reflexos no nosso cotidiano. É importante analisarmos como outros grupos étnicos se relacionam com a natureza e valorizam suas tradições e cultura. Toda atividade proposta que leve a reflexão e a proposição de soluções para situações-problema contribuem para a formação do pensamento crítico e de participação efetiva na comunidade, em sua cidade, seu estado e seu país. Usar diferentes instrumentos para localização das áreas de preservação ambiental na cidade e no estado, como mapas, panfletos de divulgação desses espaços, visitas monitoradas e o material didático “Atlas Ambiental – Vitória” (toda unidade de Ensino Fundamental recebeu, no mínimo dois livros, que poderão ser acessados pela professora).	
		13. Reconhecer as diferentes formas de relacionamento com a natureza de diferentes grupos sociais, como indígenas e quilombolas.				I	A/C	R	R						
		14. Identificar ações humanas voltadas para proteção, conservação e preservação da natureza que qualificam a vida.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C			
		15. Localizar áreas de proteção ambiental no bairro da escola e de sua casa.		I	A/C	R	R								
		16. Localizar áreas de proteção ambiental na cidade de Vitória.			I	A/C	R	R							
		17. Localizar áreas de proteção ambiental no Estado do Espírito Santo e no Brasil					I/A	A	C						
		18. Valorizar e respeitar a sociodiversidade como patrimônio cultural dos seres humanos.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C			
		19. Identificar os padrões de produção e consumo em diversas dimensões escalares avaliando-os sob a ótica da sustentabilidade						I	A	A	C				
		20. Explicar a relação entre padrão de consumo, desequilíbrios dos ecossistemas terrestres e problemas ambientais contemporâneos.						I	A	A	C				
		21. Reconhecer padrões de produção e de consumo que tem tido como modelo um estilo poluidor e consumista.						I	A	A	C				
		22. Conhecer a agenda XXI e outras legislações municipais, estaduais e nacionais reconhecendo a importância de suas diretrizes na construção de sociedades sustentáveis.					I	A	A	A	C				
		23. Ler e interpretar documentos que discutem os impactos negativos da globalização econômica na paisagem natural e cultural, propondo alternativas de uso sustentável do Planeta Terra.								I	A/C				
		24. Identificar impactos ambientais gerados por atividades relacionadas ao transporte e comunicação.				I	A	A	C						
		25. Identificar e avaliar o impacto das transformações socioculturais, socioambientais e socioeconômicas nas sociedades tradicionais.								I	A	C			
		26. Avaliar a qualidade de vida resultante dos avanços tecnológicos, tendo como referência o uso sustentável dos recursos do planeta						I	A	A	C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Educação de Jovens e Adultos

EIXOS	CON- CEITOS	TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS		ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º SEG	2º SEG		
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE ESPAÇO GEOGRÁFICO – LUGAR -TERRITÓRIO- PAISAGEM – REGIÃO – SOCIEDADE – TRABALHO – CULTURA - TECNOLOGIA NATUREZA – RELAÇÕES ESPACIAIS		O lugar como espaço de vivência das sociedades: cenários de riqueza e de pobreza das populações	1 Conhecer seu espaço de vivência, tanto o espaço natural quanto social, cultural e econômico	X	Estes objetivos poderão ser trabalhados por meio de atividades que instiguem os estudantes a conhecerem e valorizarem seu bairro, cidade e estado. Podem ser usados mapas temáticos, vídeos, debates, reportagens, documentários, relatos de moradores, pesquisas na biblioteca e informática, leitura de imagens, textos e outros. Também poderão ser utilizadas a observação, descrição, busca de dados e informações em diversas fontes, comparação, análise e explicação; questionamento sobre a realidade com os estudantes e a organização de instrumentos de pesquisa que permitam a busca de dados e informações sobre as questões levantadas, que favoreçam e ampliem a capacidade de reflexão do aprendiz, incluindo-o na investigação e análise crítica sobre a sua vida, o seu espaço vivido e os espaços mais amplos. Outra estratégia importante é a realização de aulas de campo, pois, por meio desse trabalho é possível realizar a observação direta e a associação teórica e prática dos conhecimentos, o que possibilita um enriquecimento substancial das aulas de Geografia. Observar, descrever, analisar, organizar informações, comparar, representar as paisagens por meio de desenhos e mapas constituem atividades possíveis de serem realizadas em um trabalho de campo, dando significado ao ensino de Geografia e permitindo ao estudante vivenciar o espaço e compreendê-lo.	
			2 Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.			X
			3 Analisar a reciprocidade social e natural no processo histórico da construção do seu espaço de vida.	X		
			4 Reconhecer regras (direitos e deveres) pertinentes ao espaço e ao patrimônio públicos.			X
			5 Valorizar os elementos humanos construtores do espaço.	X		
			6 Reconhecer os diversos elementos de identidade cultural em diferentes escalas geográficas.			X
			7 Reconhecer os elementos políticos, culturais e sociais como construtores e interventores desse espaço.	X		
			8 Identificar a exclusão social em diferentes espaços urbanos no Brasil e no mundo: população sem moradia, em condição de assentamento, sem escolarização, trabalho infantil, trabalho escravo e exploração sexual, entre outros.			X
			9 Reconhecer a interdependência existente entre o espaço urbano e rural.	X		
			10 Identificar o conceito de território explicando-o através das noções de exclusão, marginalização, segregação, identidade, relacionando-o à complexidade dos cotidianos das cidades em suas divisões e demarcações espaciais.			X
			11 Identificar a importância da diversidade étnica na relação com o próprio corpo e na relação estabelecida com os diferentes grupos étnicos.	X		
			12 Reconhecer o Brasil como parte integrante do continente americano identificando as regionalizações do nosso país e do continente.			X
			13 Identificar e valorizar os espaços e lugares como patrimônio natural e cultural dos bairros do entorno de sua casa, da escola e do município de Vitória.	X		
			14 Reconhecer o continente americano como parte integrante do espaço mundial globalizado identificando as regionalizações do mesmo.			X
			15 Analisar diferentes critérios de classificações das formas de regionalização mundial.			X
			16 Identificar o patrimônio natural e/ou cultural das organizações, associações, cooperativas, grupos étnicos e culturais, relacionando-os ao seu potencial turístico no município de Vitória.	X		
			17 Analisar a nova Ordem (ou Desordem) Mundial com referência na lógica da globalização e fragmentação através de mapas temáticos.			X
			18 Identificar a cidade de Vitória como capital do Espírito Santo e nosso Estado como parte do Brasil, reconhecendo a diversidade dos grupos humanos/sociais de Vitória, do Espírito Santo e do Brasil.	X		
			19 Analisar os fenômenos culturais, ambientais e econômicos que conferem identidade às manifestações de regionalização e fragmentação no espaço mundial.			X
			20 Identificar diferentes tipos de moradia ou a falta dela, relacionando-os aos diferentes traços culturais/territorialidades de diferentes povos (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, em situação de rua, entre outros) brasileiros e do mundo.	X		
			21 Valorizar as vivências dos povos dos espaços urbano e rural interpretando criticamente a organização desses espaços.	X		
			22 Compreender a existência de diferentes tipos de escola, valorizando e reconhecendo o ensino público como direito da população e sua importância social e política.	X		
			23 Reconhecer o bairro de sua escola e o bairro de sua casa como espaços socialmente construídos, que fazem parte de uma cidade, identificando as relações sociais (étnicas), econômicas, políticas e culturais.	X		
			24 Reconhecer noções de lugar, naturalidade, nacionalidade como elementos de sua identidade cultural.	X		
			25 Localizar seu espaço de vida no macro espaço mundial.	X		
			26 Orientar-se pela representação gráfica dos espaços reconhecendo os lugares através da utilização de gráficos, tabelas e esquemas para observar, analisar e interpretar os fenômenos naturais, sociais, econômicos e culturais.			X

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Educação de Jovens e Adultos

EIXOS	CON- CEITOS	TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG	2º SEG	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA – AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	ESPAÇO GEOGRÁFICO – LUGAR – TERRITÓRIO – PAISAGEM – REGIÃO – SOCIEDADE – TRABALHO – CULTURA – TECNOLOGIA NATUREZA – RELAÇÕES ESPACIAIS	O lugar como espaço de vivência das sociedades: cenários de riqueza e de pobreza das populações.	27 Desenvolver habilidades interpretativas nas representações espaciais.	X		
			28 Reconhecer diferentes tipos de representações espaciais	X		
			29 Compreender o conceito de escala e sua importância para a elaboração e a leitura das representações cartográficas.		X	
			30- Compreender diferentes linguagens (desenho, fotografias, obras de arte, fotos aéreas, imagens de satélite, croquis, plantas e mapas) como formas de representação de pessoas, objetos, fenômenos e lugares.	X		
			31 Ler e interpretar mapas, imagens, tabelas e gráficos com informações sobre a realidade local, regional, nacional e mundial.		X	
			32 Identificar as partes que compõem plantas e mapas (título, legenda, escala, fonte e a rosa-dos-ventos).	X		
			33 Conhecer os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo.		X	
			34 Localizar a escola no bairro, bairros vizinhos ao bairro da escola e ao bairro da sua casa no mapa da cidade de Vitória.	X		
			35 Compreender o sistema de Coordenadas Geográficas e fusos horários, relacionando com o cotidiano das pessoas.		X	
			36 Localizar o bairro da escola e de sua casa em relação à posição geográfica dos mesmos: Vitória insular e Vitória continental, relacionando com a história da expansão urbana.	X		
			37 Observar o movimento aparente do Sol e compreender como convencionou-se os pontos de orientação espacial: os pontos cardeais e colaterais.	X		
			38 Pesquisar e representar (croquis, mapas, imagens, desenhos, entre outros) as áreas de exclusão em regiões de conflitos em Vitória, ES, no Brasil e no mundo.		X	
			39 Interpretar gráficos e tabelas com informações geográficas.	X		
			40 Identificar e analisar as fronteiras de Vitória, do Espírito Santo, do Brasil e do Mundo.		X	
			41 Trabalhar com materiais diversificados (maquetes, modelos 3D, mapas em alto ou baixo relevo etc.) para auxílio da aprendizagem de pessoas cegas e de baixa visão na leitura do espaço.		X	
			42 Verificar a possibilidade de organização de um mapa-múndi a partir de diferentes continentes de referência, numa tentativa de desconstrução da visão eurocêntrica e estadunidense.		X	
			43 Estabelecer a diferença entre fronteira e limites físicos do espaço (territórios, países etc.).		X	
			44 Identificar, representar e analisar as fronteiras raciais, econômicas, religiosas e linguísticas de Vitória, do Espírito Santo, do Brasil e do Mundo, localizando suas territorialidades e desterritorialização.		X	
			45 Reconhecer que a delimitação da fronteira física é resultado geopolítico e é reversível (mutável) no tempo e no espaço.		X	
			46 Reconhecer como a tecnologia acelera as diferentes mudanças das paisagens.	X		
			47 Analisar a integração do trabalho e da natureza com a sociedade na produção de particularidades de riqueza e problemas regionais.		X	
			48 Valorizar a natureza com suas leis e valores ambientais.	X		
			49- Compreender os principais problemas ambientais e a questão da qualidade de vida dos habitantes no Brasil e nos demais continentes.		X	
			50 Citar diferentes elementos naturais e seus devidos valores espaciais.	X		
			51- Analisar as inovações tecnológicas, meios de comunicação, redes informacionais e modo de vida urbano no Brasil e no mundo.		X	
			52 Identificar transformações da paisagem ocorridas no local de sua moradia e de sua escola e melhorias de infraestrutura (calçada cidadã, iluminação pública, lixeiras, rampas de acesso, corrimões de escadas, guarda-corpo, contenção de encosta e sustentação de rochas, coleta seletiva do lixo, entre outras).	X		

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Educação de Jovens e Adultos						
EIXOS	CONCEITOS	TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º SEG	2º SEG		
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA – AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	ESPAÇO GEOGRÁFICO – LUGAR – TERRITÓRIO – PAISAGEM – REGIÃO – SOCIEDADE – TRABALHO – CULTURA – TECNOLOGIA NATUREZA – RELAÇÕES ESPACIAIS	O lugar como espaço de vivência das sociedades: cenários de riqueza e de pobreza das populações.	53 Descrever as transformações espaciais e sociais ocorridas nos bairros da escola e de sua casa em diferentes tempos, a partir de relatos orais de pessoas idosas da comunidade.	X		
			54 Reconhecer diferentes formas de uso e apropriação do espaço rural, no Brasil e em diferentes partes do mundo.		X	
			55 Identificar a função socioeconômica dos diferentes bairros de Vitória (comercial, residencial, industrial, turístico, entre outros).	X		
			56 Analisar as relações entre o rural e o urbano nas sociedades capitalistas no mundo, comparando com o Brasil.		X	
			57 Descrever características físicas naturais da cidade de Vitória e do ES (relevo, condição insular, vegetação, hidrografia e clima), associando às condições de vida e moradia da população.	X		
			58 Analisar o papel do agronegócio na produção agrícola brasileira e para as questões de ordem econômica e social do campo, bem como a importância da agricultura familiar nesse contexto.		X	
			59 Compreender a estrutura fundiária, a questão da terra e o significado da reforma agrária no Brasil.		X	
			60 Relacionar consumismo e desperdício.	X		
			61 Perceber a importância das redes e movimentos sociais como uma forma de luta social.		X	
			62 Identificar e localizar territórios de segregação socioeconômica, religiosa, étnica, de gênero e de orientação sexual nos espaços em escalas local, nacional e mundial.		X	
			63 Avaliar as oportunidades de trabalho ofertadas à pessoas com deficiência, de diferentes etnias e gêneros e a idosos.		X	
			64 Estabelecer relação entre a infraestrutura dos bairros de Vitória aos elementos climáticos (ruas que alagam, deslizamentos de terra, entupimento de galerias pluviais, lixo nas ruas, entre outros).	X		
			65 Compreender o processo de ocupação/utilização humana e econômica de diferentes tipos de solos em escala local, nacional e global e sua relação com as atividades humanas.		X	
			66 Compreender a diversidade e a distribuição da cobertura vegetal em escala local, nacional e mundial e sua importância para a dinâmica da natureza e para a vida humana.		X	
			67 Identificar os aspectos geológicos, geomorfológicos e hidrológicos correlacionando-os à ocupação humana e às transformações culturais, regionais no Brasil e no mundo.		X	
			68 Conhecer os direitos, deveres e leis que regem o mundo do trabalho	X		
			69 Distinguir turismo sustentável do insustentável, explicando os impactos socioculturais, socioambientais e socioeconômicos em escalas local, regional, nacional e mundial.		X	
			Globalização, as territorialidades em rede: populações em movimento, fluxos de produção de capital e de poder	70 Reconhecer a importância dos meios de transporte e comunicação no contexto da globalização.	X	
				71 Compreender o processo de crescimento, urbanização e distribuição espacial da população brasileira e mundial.		X
				72 Conceituar os termos migração, imigração e emigração dentro das diversas territorialidades: país, estado, município, etc.	X	
				73 Reconhecer as motivações dos deslocamentos populacionais brasileiros e mundiais e os reflexos na organização espacial.		X
				74 Compreender as políticas demográficas adotadas no Brasil e nos diferentes países.		X
				75- Identificar os meios de comunicação necessários ao conhecimento e busca de informações.	X	
				76 Compreender a influência mútua entre o espaço local e mundial.		X
				77 Conhecer as leis básicas que orientam a vida cotidiana (Código Civil, Código do Consumidor, Leis de Trânsito, Constituição Federal etc.).	X	X
				78 Compreender as diversidades culturais no mundo Globalizado, atentando para as desigualdades sociais.		X
				79 Problematicar as questões raciais, políticas, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e mundial.		X
				80 Conhecer os principais movimentos realizados pela população no espaço (emigração, imigração, êxodo rural, movimento pendular, migrações forçadas, entre outros).		X
81 Conhecer as leis básicas que orientam os deslocamentos espaciais de pessoas e mercadorias e da comunicação entre as pessoas (leis de trânsito, circulação em rodovias, concessão de canais de comunicação, Constituição Federal, etc. – a garantia do direito de ir e vir), comparando com outros sistemas mundiais.		X				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Geografia: Educação de Jovens e Adultos

EIXOS	CONCEITOS	TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS		ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
			1º SEG	2º SEG	
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO/TECNOLOGIA-AMBIENTE/SUSTENTABILIDADE	ESPAÇO GEOGRÁFICO – LUGAR -TERRITÓRIO- PAISAGEM – REGIÃO – SOCIEDADE – TRABALHO – CULTURA - TECNOLOGIA NATUREZA – RELAÇÕES ESPACIAIS	A cidadania planetária: a sustentabilidade do sistema Terra e a convivência das diferenças e da diversidade cultural nas sociedades	82 Identifica, por meio de diferentes recursos, fenômenos simultâneos e instantâneos das informações, compreendendo a importância dos mesmos no entendimento das paisagens territorializadas (incluídas) e desterritorializadas (excluídas).		X
			83 Analisar os choques interétnicos dentro da Europa e demais continentes.		X
			84 Valorizar a necessidade legal do uso da terra por parte dos povos indígenas, afrodescendentes e posseiros.		X
			85 Analisar a violência no campo como elemento dialético na disputa do espaço rural.		X
			86 Reconhecer a importância dos meios de transporte e comunicação no contexto da globalização.	X	
			87 Conhecer fatos, fenômenos e processos da sociedade e da natureza, avaliando possibilidades de intervenção que promovam a sustentabilidade global.		X
			88 Conhecer e utilizar meios digitais de localização (Google Maps, Earth, geoweb, etc.).	X	X
			89 Intervir em situações da vida relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza.		X
			90 Refletir sobre a consciência planetária em relação ao convívio social, preservação dos patrimônios naturais e humanos.	X	
			91 Relacionar os processos da natureza com a vida dos grupos sociais e o modo de intervenção e apropriação do espaço pela sociedade.		X
			92 Identificar os padrões de produção e consumo em diversas dimensões escalares avaliando-os sob a ótica da sustentabilidade.		X
			93 Desenvolver a posição de respeitabilidade às etnias indígenas e afrodescendentes	X	
			94 Explicar a relação entre padrão de consumo, desequilíbrios dos ecossistemas terrestres e problemas ambientais contemporâneos.		X
			95 Conhecer a agenda XXI e outras legislações municipais, estaduais e nacionais reconhecendo a importância de suas diretrizes na construção de sociedades sustentáveis.		X
			96 Conhecer a condição socioambiental da cidade de Vitória citando situações específicas que demandam ações de recuperação/preservação e outras que já ocorrem.	X	
			97 Ler e interpretar documentos que discutem os impactos negativos da globalização econômica na paisagem natural e cultural, propondo alternativas de uso sustentável do Planeta Terra.		X
			98 Identificar e caracterizar questões socioambientais presentes nos espaços rural e urbano de ordem natural (alagamento, erosão, enchente, assoreamentos, queimadas, deslizamentos de terra, entre outros) e de ordem social (pessoas em situação de rua, abandono de crianças, movimentos sociais de pessoas sem terras para plantar, prostituição infantil, violência doméstica, mortalidade de jovens negros e/ou indígenas, entre outros).	X	
			99 Entender que a globalização não é unilateral mas plurilateral trazendo consequências planetárias a exemplo do aquecimento global.		X
			100 Identificar ações humanas voltadas para proteção, conservação e preservação da natureza que qualificam a vida.	X	
101 Desmistificar o preconceito capitalista na visão cultural árabe- islâmica como elemento social nocivo à sociedade humana separando-se o radicalismo religioso fundamentalista dentro do mundo árabe mais macro.		X			
102 Conhecer a condição socioambiental do Espírito Santo citando situações específicas que demandam ações de recuperação /preservação e outras que já ocorrem.	X				
103 Identificar e compreender o que é natureza e que o ser humano faz parte da mesma.	X				

4.2 História

Caracterização: conceitos e princípios

O presente texto, produzido no processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2014-2016), tem como objetivo subsidiar nossas práticas pedagógicas na construção permanente do currículo de História, um dos componentes que compõem a Área das Ciências Humanas. Reconhecendo que nossa rede traz em sua trajetória um acúmulo considerável nessas discussões, optamos por retomar as diretrizes curriculares vigentes na rede de ensino (PMV, 2004) como ponto de partida neste processo de atualização curricular que dialoga, também, com as experiências e os saberes produzidos pelos profissionais atuantes nas escolas de Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino.

No documento de 2004, é possível identificar elementos que orientaram a sua construção. Inicialmente são apresentados aspectos históricos do ensino de História na sociedade ocidental com a contextualização do seu papel político em cada momento histórico. Um aspecto interessante concentra-se no fato que questões identitárias e outras relacionadas à formação do cidadão estiveram presentes desde o início deste processo, embora em diferentes conjunturas e perspectivas políticas.

Como esquema conceitual que fundamentou a proposta de 2004, definiu-se: Identidade, Cultura e Cidadania e na busca de ressignificar a linearidade presente no ensino de História, refletindo sobre este componente no tempo presente, foram elencados os seguintes temas: Etnia, Meio Ambiente, Gênero e Ética. Vale destacar que, neste momento, os educadores da rede optaram por uma perspectiva de História temática. Cada tema elencado foi discutido no documento, com objetivo de trazer elementos para as professoras pensarem o ensino da História articulado com os temas propostos, uma vez que, “[...] hoje, em todo o mundo “globalizado”, a vida cotidiana coletiva

se constitui um dos principais eixos do ensino da História, e as temáticas a ela referentes são importantes para destaques acerca das diferenças culturais e étnicas, incentivando o respeito às diversidades” (PMV, 2004, p. 161).

Após essa etapa, no texto de 2004 foram aprofundadas as discussões sobre currículo, as diretrizes nacionais em vigor, além de aprofundar reflexões acerca da História Cultural, optando por essa perspectiva de História, devido “[...] às diversas possibilidades de integração das concepções de História marxista e historionovista (sem perder de vista seus conflitos)” (PMV, 2004, p. 170). Conforme explica Barros (2011), a História Cultural é uma modalidade historiográfica que se ocupa da “alteridade”, situandose na base dos trabalhos de inúmeros historiadores culturais, como por exemplo, Carlo Ginzburg que, defendendo uma perspectiva de inspiração antropológica, aposta na importância de atuarmos historiograficamente nos momentos em que culturas distintas são confrontadas. Já Michel de Certeau e Pierre Bourdieu salientam a importância dos aspectos discursivos e simbólicos da vida sociocultural, instigando-nos a refletir sobre uma noção mais ampla de cultura, em que as linguagens e as práticas discursivas são constitutivas da vida social.

Considerando esse referencial teórico, o documento de 2004 aponta alguns aspectos fundamentais para a construção da proposta curricular: as noções de espaço tempo; a dimensão local; o sentimento de pertença; as relações entre sociedade e trabalho e as relações entre memória e ensino de História. Esses elementos conceituais do currículo de História se constituíram a base para as indagações de caráter metodológico apresentadas no documento: Ensinar História por quê (origens)? Ensinar História para quê (finalidades)? Ensinar História como (processo)?

Por fim o texto apresenta objetivos gerais do ensino de História e reflexões acerca da necessidade

de repensar a seleção dos conteúdos e as formas de avaliação, propondo a ruptura com o monopólio do livro didático como única fonte da prática docente que passa a ser concebido como um apoio bibliográfico, um recurso didático a ser apropriado e ressignificado de acordo com os contextos e as necessidades do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, o documento das Diretrizes Curriculares aponta que o debate entre o ensino de História praticado e aquele idealizado, que privilegie como eixo a dimensão local e a formação dos sujeitos de direitos, portanto, deve observar:

- A compreensão de que somos sujeitos historicamente construídos e portadores de direitos;
- A dimensão ética de todo processo educacional;
- A percepção de que a história e seu ensino são objetos de si mesmos, sem perder de vista a articulação teoria/ prática, destacando as etapas e as ferramentas do processo investigativo;
- O eixo na dimensão local em consonância com os mais recentes debates que envolvem a História como ciência e sua função social;
- A interlocução das demais ciências sociais com o ensino da História, e com os demais saberes escolares;
- Algumas concepções como rupturas e continuidades, semelhanças e diferenças, passado e presente, proximidade e distância, antigo e moderno, urbano e rural, que, para além de suas dicotomias aparentes, ampliam noções como representações e processo;
- O reconhecimento das diferentes linguagens, textos e múltiplos olhares que estão presentes em nossa sociedade, (res)significando a noção de documento, considerando os procedimentos do historiador no trato com a História;
- A educação patrimonial (e seus estágios de observação, registro, exploração e apropriação) como uma das estratégias do

ensino da História ao considerar o meio ambiente histórico e o patrimônio vivo;

- O espaço historicamente construído e, portanto, inserido no processo do ensino da História em suas múltiplas temporalidades;
- As questões concernentes à memória (individual e coletiva, fragmentada e reconstruída, singular e plural), ressaltando a importância da consolidação de paradigmas identitários;
- A formação de uma consciência histórica, necessária nos processos de transformação social, cuja base é o trabalho humano. (PMV, 2004, p. 174- 175)

Tecidas essas considerações sobre a abordagem de ensino de História defendida no documento de 2004, precisamos nos indagar se nossas experiências pedagógicas dialogam com esse referencial teórico, ou seja, como temos praticado o currículo de História ao longo desses anos? Estamos reafirmando os pressupostos teóricos e metodológicos propostos no documento? Reconhecendo a relevância das discussões apresentadas nas Diretrizes de 2004, compreendemos que ainda se faz necessário superar a ideia da existência de uma história universal, hegemônica, buscando a ampliação das vivências e das significações sociais de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos como forma de contribuir para seus processos formativos, possibilitando-lhes o exercício da cidadania e o respeito às singularidades étnico-raciais e culturais, a liberdade de pensamento, de opções pessoais, sociais, políticas e religiosas, dentre outras.

Conforme pontuado na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (2016), o ensino de História

[...] tem por objetivo viabilizar a compreensão e problematização, pelos estudantes e pelas estudantes, dos processos de constituição e transformação de valores, saberes e fazeres, em diferentes tempos e espaços, de pessoas e coletividades. Deve contemplar o direito de todos e todas ao entendimento das múltiplas temporalidades vivenciadas pelas sociedades, bem como a tomada de consciência de que as sociedades têm histórias diversas, que podem ser abordadas a partir de diferentes pontos de vista (BRASIL, 2016, p. 154).

Desse modo, espera-se que no processo ensino aprendizagem de História o desenvolvimento curricular esteja voltado “[...] para a consciência de si e do outro, de modo que as identidades sociais possam, compreensivamente, se constituir na relação com outras, dadas em diferentes tempos e espaços sociais, e com elas conviver” (BRASIL, 2016, p. 155). Passado, presente e futuro, bem como suas representações, expectativas e interseções, se fundem numa dinâmica que possibilita aos estudantes refletir sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, constituindo-se sujeitos históricos, situados no tempo e no espaço. Nessa perspectiva “[...] o ensino da História proporcionará ferramentas para a construção de uma compreensão do mundo e do desenvolvimento de uma consciência histórica” (PMV, 2004, p. 170).

Perspectivas teórico-metodológicas

Pensar a construção do conhecimento histórico inserido no campo das Ciências Humanas nos exige articular a relação entre saber histórico acadêmico e saber histórico escolar, sem dicotimizá-los. A associação entre cotidiano e a história de vida dos estudantes permite a articulação entre história individual e história coletiva, problematizando essa relação.

A História, portanto, não pode desconsiderar a realidade dos estudantes, e muito menos desprezar qualquer experiência histórica por ele vivida ou transmitida. Hobsbawn (1995), no livro *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*, afirma que o reconhecimento da experiência dos estudantes é um ponto de partida para permitir maior capacidade analítica e reflexiva destes, desconstruindo a perspectiva de memorização, tão presente em nossas escolas.

Devemos ressaltar que ao valorizarmos a experiência pessoal e os problemas do presente, não estamos de maneira nenhuma desconsiderando os direitos de aprendizagem que perpassam a compreensão de diferentes sociedades, nos diferentes espaços e tempos históricos, mas que, a partir de suas vivências e do grupo social, os estudantes podem compreender sua inserção social em várias dimensões cultural, econômica, social. Podem perceber como sua

história pessoal e de seu grupo é parte integrante de histórias coletivas.

Partindo de situações individuais e do grupo local é possível ampliar a discussão sobre as instituições políticas e sociais que organizam a sociedade. A compreensão das relações dos indivíduos e grupos é essencial para o entendimento de outras formas de organização coletiva e dos movimentos sociais.

Nessa proposta o conhecimento de várias culturas, sociedades e a valorização do patrimônio sócio-cultural, além do respeito à diversidade social, são essenciais para a constituição plena do cidadão. A História não se reduz ao acúmulo de informações, implicando, sobretudo, a capacidade de conhecimento crítica, reflexiva e de respeito ao outro. Desse modo, o ensino de História, como constituinte da área das Ciências Humanas, deve subsidiar o conhecimento de ferramentas analíticas próprias que propiciem o situar, o comparar e analisar acontecimentos em uma multiplicidade de tempos.

Para que essas ferramentas sejam utilizadas em uma perspectiva transformadora, o conceito de tempo histórico é essencial para os alunos refletirem e compreenderem os diversos processos históricos em sua dimensão temporal. Esse conceito não pode ser restringido às noções de cronologia e marcações de tempo. Noções de passado, presente, futuro, e durações, conjuntura e longa duração são fundamentais na busca de um conhecimento histórico que não se configura na mera reprodução de um conhecimento já produzido e acabado.

Outro aspecto relevante concentra-se na construção de saberes que promovem a ação de identificar e analisar diferentes fontes históricas, trabalhando com as informações de diferentes fontes – registros escritos (livros, jornais e outros documentos), visuais (fotografia, cinema, televisão, etc.), orais, entre outros. Nesse contexto, a pesquisa constitui-se um princípio fundamental nos processos de apropriação dos conhecimentos históricos, sendo relevante ressaltar que esse recurso metodológico é essencial para que os estudantes reconheçam a história como uma forma científica de perceber o fenômeno social em sua dimensão espaço temporal.

No que tange à dinâmica da mídia e de outros núcleos de produção cultural, encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 156) elementos que contribuem para pensar os seus usos no processo ensino aprendizagem e que chamam a atenção para o papel do componente curricular História no desenvolvimento das “[...] capacidades de problematizar questões identitárias, tematizadas pelas redes sociais, pela TV, pelo cinema, pelo rádio e por toda a série de meios, potencializados ou inventados no seio da revolução tecnológica do século XX [...]”.

Considerando ainda as etapas do Ensino Fundamental, é relevante destacar que no trabalho com estudantes dos anos iniciais a ênfase conceitual e metodológica deve estar no desenvolvimento das noções fundamentais do processo de produção dos saberes históricos. Desse modo, são aspectos a serem contemplados no desenvolvimento curricular nessa etapa do Ensino Fundamental: os usos e a compreensão da importância das fontes e dos documentos, as noções de tempo, o sentimento de pertença, a ideia de permanências e mudanças, a construção da consciência político-cidadã.

Desse modo, assim como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 298), nesta diretriz curricular para o ensino de História compreendemos que o trabalho com os anos iniciais

[...] começa por sensibilizar o/a estudante para a relação entre vida coletiva e memória, em um percurso que articula a família, a escola e sua comunidade imediata, até alcançar a cidade e seus espaços públicos. Em seguida, propõe-se uma iniciação a História como forma específica de compreensão da experiência humana, e de como ela permite articular e comparar diferentes espaços-tempo, em diferentes sociedades e culturas.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme previsto nos objetivos de aprendizagem do componente curricular, o campo de visão da História nos diferentes espaços e tempos vai se ampliando, com o desenvolvimento de conhecimentos históricos de maior complexidade, exigindo outras capacidades de compreensão e de ampliação do conhecimento de mundo. As análises abarcam situações de caráter mais macro, tanto no que se refere à dimensão do

espaço tempo, quanto à dimensão político-cidadã. Os diálogos interdisciplinares, os usos de diferentes linguagens e as relações entre presente, passado e futuro ganham força e, nesse sentido, é necessário pensar na “[...] incorporação de novos recursos de pesquisa, a consulta a fontes e documentos que circulam em esferas mais ampliadas, inclusive em ambientes virtuais [...]” (BRASIL, 2016, p. 461).

Esses são alguns apontamentos metodológicos que contribuem para pensarmos o como ensinar, considerando os contextos e as necessidades de aprendizagem dos estudantes como condições fundamentais para assegurarmos que os conhecimentos construídos ao longo da história humana adentrem pela escola e sejam efetivamente apropriados pelos estudantes, num processo dialógico de produção de saberes, em que a aula é concebida, conforme pontuado na primeira parte destas diretrizes curriculares, como um acontecimento vivenciado pelos sujeitos que tencionam e produzem arguições em direção aos conhecimentos trabalhados, compreendidos, nesse contexto, como herança cultural que pode fornecer respostas para os questionamentos que emergem do processo de interação.

Objetivos gerais

- O desenvolvimento curricular do componente História deve possibilitar que os estudantes sejam capazes de:
- Perceber criticamente os vínculos entre vida cotidiana, História Local e História Global;
- Resgatar a memória local por meio de seus lugares de memória: museus, escritos, monumentos, festas, comemorações, tradições, religião, etc;
- Compreender o trabalho como atividade humana fundamental;
- Analisar as relações entre história de vida e História, compreendendo-se como sujeito da história;
- Estabelecer as relações e diferenças entre memória e História;

- Compreender os processos sociais pelos quais se constituem a “identidade” de pessoas, grupos, nações, entre outros;
- Compreender que a construção das memórias, das culturas e das identidades são fundamentos para a constituição da cidadania;
- Compreender noções de “tempo histórico”, “fato histórico” e “sujeito histórico”;
- Compreender a importância das diferentes fontes históricas;
- Estabelecer relações entre o presente histórico, os acontecimentos e os processos históricos;
- Identificar e avaliar ações humanas em sociedades em diferentes recortes espaciais e temporais, de maneira a estabelecer referenciais que permitam a participação crítica na sociedade;
- Reconhecer a importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação da memória e das identidades socioculturais, examinando as relações entre grupos étnicos, religiosos, sociais e classes sociais, analisando as diferentes formas de atuação no processo histórico;
- Compreender criticamente a constituição das instituições sociais e políticas nos diferentes contextos históricos;
- Consolidar a compreensão de ciência e método científico, além de começar a estabelecer relações mais ampliadas entre ciência, tecnologia e sociedade, bem como perceber os processos históricos mais gerais;
- Organizar referenciais histórico-culturais que permitam a identificação de acontecimentos em tempos diversos, para estabelecer explicações de questões do presente e do passado;
- Identificar e analisar os poderes econômicos e institucionais em nível local, nacional e mundial;
- Identificar e analisar as lutas políticas e sociais em nível local, nacional e mundial, reconhecendo os processos históricos de produção e manutenção de diferenças e privilégios;
- Desenvolver uma visão crítica da “identidade cultural” brasileira como possibilidade de construir alternativas para a superação da exclusão, da opressão e dos preconceitos;
- Compreender os efeitos (positivos e negativos) do uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação sobre a organização social e a vida cotidiana nos tempos de hoje e em comparação com épocas anteriores;
- Compreender os processos e acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais fundamentais na constituição do mundo contemporâneo.

Eixos temáticos

Os eixos nos auxiliam no pensar, no organizar, no problematizar os diversos conteúdos do componente tendo em vista as especificidades de cada realidade encontrada em nossa cidade. Eles nos ajudam, de maneira não linear, na garantia das especificidades, geracionais, étnicas, de gênero, de classe, de orientação sexual e outras, visto que para nós, torna-se impossível estudar “toda a história da humanidade”, pois nesta perspectiva, mais do que uma sucessão temporal de fatos e datas, o ensino de História tem a função social de contextualizar as discussões e temas que emergem na sociedade atual, procurando estudar sua historicidade, para melhor compreendê-los. O objetivo principal da História no ensino fundamental, é situar o estudante no momento histórico em que vive, fazendo com que ele compreenda que a construção da sua história de vida está conectada a contextos mais amplos da sociedade, possibilitando assim o crescimento social e afetivo do estudante, desenvolvendo o sentido de pertencimento.

Após retomarmos os acúmulos das discussões realizadas em nossa rede e dialogarmos com

a conjuntura atual elencamos como temas integradores da área de Ciências Humanas: Direitos Humanos, Territorialidades, Trabalho e Tecnologia, Ambiente e Sustentabilidade, conforme delineados no texto introdutório da Área de Humanas. Além dos temas integradores da área de Ciências Humanas, o componente de História conta, ainda, com eixos temáticos que balizaram a elaboração dos objetivos de aprendizagem, assegurando com isso, a progressividade dos conhecimentos a serem consolidados no percurso de escolarização, que vai do 1º ao 9º ano.

Devemos destacar que tanto os temas integradores quanto os eixos temáticos subsidiam o ensino de História de forma didática, sem, contudo, fragmentá-lo ou descontextualizá-lo, ou seja, no processo de aprendizagem de História, a professora é a principal responsável pela articulação entre os eixos temáticos e pela criação de relações entre o estudado e o vivido, assim como pela conexão com as outras áreas de conhecimentos, considerando os saberes históricos presentes na sociedade. Considerando os conceitos e pressupostos metodológicos explicitados, elegemos como eixos organizadores dos conhecimentos/objetivos a serem desenvolvidos: Conhecimentos históricos: História Local; Conhecimentos históricos: do local ao global; Representações do tempo; Dimensão política-cidadã e Linguagens/Procedimentos de pesquisa. Importante ressaltar que os dois primeiros eixos abordam objetivos relacionados aos conhecimentos históricos e os demais eixos trazem objetivos que abarcam aspectos conceituais e procedimentais que subsidiam o trabalho com os conhecimentos históricos previstos nos dois primeiros eixos e que estão necessariamente articulados entre si.

a) Conhecimentos históricos: história local

O estudo da História tem muito a contribuir para a formação crítica de nossos estudantes à medida que articula pesquisas e estudos, estabelecendo as relações entre a vida cotidiana e as estruturas mais amplas da sociedade. Assim, o ensino de História parte do princípio pedagógico de que é possível levar os estudantes a refletirem sobre suas práticas cotidianas, dentro dos contextos de convivência à sociedade mais geral, tanto

nacional quanto mundial. Segundo Heller (1999), ao pesquisar a estrutura da vida cotidiana, o homem já nasce inserido na vida cotidiana, sendo esta, a vida de todo homem, pois todos a vivem, sem nenhuma exceção. Para Heller (1999) a vida cotidiana institui o social.

Nessa perspectiva, o ensino de História Local (BARROS, 2013) apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima em que vivem e atuam, configurando-se como um espaço tempo de reflexão crítica da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades desses sujeitos e de seus grupos de pertença:

O ensino de História Local ganha significado e importância no ensino fundamental, exatamente pela possibilidade de introduzir a formação de um raciocínio de história que contemple não só indivíduo, mas a coletividade, apresentado as relações sociais que ali se estabelecem na realidade mais próxima. A História Local possibilita a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos vários espaços de convivência. Essa temática permite que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos (BARROS, 2013, p 3).

Com a abordagem da História Local os alunos passam gradativamente a observar e perceber o significado de outras matérias construídas no passado; a compreender que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais; que estas identidades são diversas, mas todas merecem respeito.

Para ensinar História a partir da experiência de vida dos estudantes faz-se necessária uma abordagem teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, de memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados.

Ensinar na perspectiva da História Local requer resignificação de nossa prática pedagógica, superando a ideia de ensino como mera transmissão de informações, abordando o conhecimento

de um modo significativo e contextualizado, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes, consolidando a capacidade de análise da realidade social, realizando confronto de opiniões e recriando explicações. Nesse sentido, essa abordagem metodológica não prevê uma organização canônica dos conteúdos, em que a proximidade espacial é vista como uma forma de facilitar o processo de aprendizagem, numa construção que parte do simples ao complexo, do concreto para o abstrato, mas uma proposta que prioriza a aprendizagem de conceitos necessários à constituição da cidadania numa perspectiva coletiva, aumentando com isso, o sentimento de pertencimento e comprometimento diante da sociedade, superando as atitudes individualistas, incentivando a realização de que somos todos contadores e fazedores de História (PMV, 2004).

b) Conhecimentos históricos: do local ao global

Nas práticas de ensino de História, as pesquisas têm nos revelado uma diversidade de maneiras de abordar os temas, as fontes, os materiais incorporados pelos docentes. Isso requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço no qual vivemos, por menor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do local e do global. A vida cotidiana (CERTEAU, 1994) como lugar de memória é rica de possibilidades educativas, por isso, afirmamos que a História Local é indispensável para a construção da História Nacional e Global. A História Global pensa o mundo a partir de processos e estruturas (políticas, econômicas, culturais, históricas, etc) que se desenvolvem em grandes escalas. No entanto, essas estruturas ligam localidades distantes de modo que os acontecimentos locais sofrem impactos da dinâmica global e assim, podemos dizer que local e global estão conectados.

Mas essa relação pode se tornar desigual à medida que o processo de globalização está a provocar impactos com reflexos negativos sobre as identidades culturais locais. Essa ideia

é reforçada por Ianne (1995) quando afirma que uma das características da globalização é a perda das referências reais dos contextos locais, com o esquecimento do passado e o desconhecimento da biodiversidade e da diversidade cultural; os nossos estudantes estão crescendo numa relação pouco orgânica com as memórias locais, as professoras de História podem provocar essas memórias trazendo para o presente o que está esquecido, fazendo o resgate e religando essas Histórias (MORIN, 2007).

Se a História pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, como o ensino fundamental tem tratado essa problemática? Isso nos leva a repensar as relações entre o local e o global. O principal objetivo da História é situar os estudantes no momento histórico em que vivem para que possam estabelecer relações com o passado e com os contextos mais amplos. Assim, o ensino de História para os anos iniciais precisa se voltar, inicialmente para atividades em que os estudantes possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade.

Um dos desafios da História local apontados por Borges (2009), evidenciado de modo especial, nos anos iniciais, é o perigo da fragmentação rígida dos espaços tempos estudados; por exemplo, o bairro, a cidade e o Estado são vistos, muitas vezes, como unidades estanques, dissociados do resto do país ou do mundo. Nessa perspectiva, o bairro, o município e o estado ou a região tem um estudo pautado pela lógica dos vultos históricos, dos heróis, das figuras pertencentes às elites que fizeram o “progresso da região”. Outro desafio, colocado à escola, requer permanente contato com a comunidade, escutar o pulsar dessa comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e contar para os outros. A escola e seu entorno, bem como as aulas de História, são lugares de memória, de história recente, local e global, salientando que é preciso insistir numa construção curricular que seja pautada pela articulação entre as relações de continuidades e rupturas no processo histórico.

c) Representações do tempo

A noção de tempo histórico, matéria prima da História, tem grande relevância para a compreensão de seu ensino, devendo por isso, ser uma noção construída progressivamente, planejada por etapas, valendo-se de diferentes dinâmicas metodológicas. Dada a sua complexidade, principalmente dentre os estudantes dos anos iniciais, requer mediações pedagógicas que ativem o processo de construção do conceito de tempo histórico. Por exemplo, ao estudar um fato histórico, a partir de diferentes atores sociais, com perspectivas divergentes, permite ao estudante ver a mesma situação com muitos olhares. Aos poucos, os estudantes vão percebendo que a historicidade de sua vida se integra a História mais ampla, que inclui sua coletividade, seu povo; assim, o estudante estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico. Por isso, em diálogo com os princípios e conceitos comuns, presentes nessa Diretriz Curricular, o conceito de tempo histórico adotado seguirá a perspectiva histórico-cultural, cujo processo de construção demanda um ato de pensamento, que muda de sentido de acordo com o contexto de uso e de experiências, além das mediações no processo ensino aprendizagem.

Sabemos que, ao longo da história, as formas de contar e registrar o tempo mudaram muito. Partindo das observações dos fenômenos naturais até o uso de modernos instrumentos de medida do tempo, os seres humanos sempre tiveram preocupação com a contagem do tempo. Contudo, apesar de se constituir uma referência para as pessoas, a contagem do tempo não é o único nem tampouco o principal foco de interesse da História. Embora se constitua uma das noções a ser apropriada pelos estudantes, o tempo cronológico, contado nos calendários, por exemplo, não determina os fatos históricos, as mudanças e as permanências.

O conceito de tempo envolve uma multiplicidade de dimensões que nesta Diretriz Curricular, daremos destaque ao tempo físico (cronológico) e tempo histórico (marcado pelas experiências humanas e pelas relações entre presente, passado e futuro). Nesse contexto, interessa especialmente para a História, o conceito de tempo histórico, que leva em consideração os eventos de curta e longa duração.

Dessa forma, o historiador se vale do modo como as sociedades se organizam para analisar o tempo histórico, usando como referência níveis e ritmos das mudanças que elas promovem e que marcam a História de um povo, assim como, das permanências, que apontam a continuidade do passado no presente, e até mesmo a construção de uma consciência histórica (PMV/SEME, 2004).

Assim, não se pode falar de um tempo histórico único, mas de tempos históricos diversos, como são diversas as sociedades. Essas sociedades se relacionam diferentemente, em cada época, ao seu próprio passado e ao seu futuro. Isto é: uma sociedade pode mudar de perspectiva em relação a si mesma, pode resgatar passados esquecidos, esquecer passados sempre presentes, abandonar projetos, propor outras esperas. A história se torna plenamente uma “ciência dos homens no tempo”, porque passa a incluir também o futuro em sua perspectiva. Aliás, o objetivo das sociedades é construir a ação que as levará ao futuro, que irá realizar as suas metas.

A interpretação dessas experiências, conforme explica Bergamaschi (s/d), indica que o tempo é uma construção sociocultural, que se apresenta de distintas formas na sociedade, estruturando a vida das pessoas. Assim, mais importante do que um conteúdo de história de caráter fático, é necessário que os estudantes aprendam, desde os anos iniciais, noções temporais básicas para se localizarem e se situarem no tempo histórico, diferenciarem e relacionarem diferentes temporalidades, considerando as permanências e as mudanças, identificarem referências e medições temporais. Considerando essas premissas, a autora apresenta alguns questionamentos que ajudam a pensar como trabalhar com a categoria tempo no ensino da História:

Como se constitui a concepção e compreensão de tempo que circula em nosso meio? Como se materializa sua presença e sua vivência na escola? Como o tempo configura, como modula esta instituição? Como foram inventados o calendário, o relógio e outros artefatos usados hoje como referências temporais? Quais são as representações que evocamos ao falar de tempo? Relógio, falta de tempo, atraso, correria... “tempo é dinheiro”, diz o provérbio! (BERGAMASCHI, s/d, p. 3).

Essas indagações remetem a pensar o tempo na forma “como se materializa na vida”, “como se inscreve na matéria” (PRIGOGINE, 1991). No que tange a esse aspecto, Bergamaschi (s/d) pontua que situações de estimativa e comparação com dados concretos sobre a idade das pessoas, prédios, animais, ruas, plantas e objetos são significativas na apropriação da noção de tempo.

Ao ser concebida como processo, a História não se configura como um estudo do passado, mas como uma construção, feita sempre a distância, a partir das evidências do passado balizadas pela compreensão do momento de sua reconstrução. A apropriação das noções de tempo histórico em suas complexidades e diversidades pode favorecer a formação cidadã dos estudantes, levando-os a perceberem as possibilidades de atuação na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vivem, aprofundando as relações de pertencimento com seus contextos. O estudante precisa ser co-participante nesses processos, e como o ensino de História pressupõe diálogo, debate, interação social e mudanças de perspectivas, a aprendizagem por meio de metodologias apropriadas, para a construção das noções históricas, é essencial para que os estudantes possam apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo.

Podemos então concluir que as reflexões sobre o tempo histórico têm possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos que valorizam os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, favorecendo a construção de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Esses conceitos são o ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem desse eixo que, necessariamente, precisam ser trabalhados de forma integrada aos demais eixos, subsidiando as temáticas e os conhecimentos históricos em desenvolvimento nas aulas de História.

d) Dimensão político-cidadã

A dimensão político-cidadã se constitui eixo central para o componente curricular História, considerando, em especial, os processos de construção da cidadania vivenciados pelos

sujeitos ao longo dos tempos e nos diferentes lugares. Se em outras épocas o exercício da cidadania estava relacionado, principalmente, à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. Novos temas e problemas estão presentes na vida cotidiana, exigindo a superação de todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando os sujeitos e suas histórias de vida.

Nessa direção, observamos um alargamento no campo da História, com a discussão de temáticas que envolvem as relações dos sujeitos em suas vivências cotidianas, as mentalidades, as histórias das mulheres, etc., abrindo possibilidades de uma síntese mais rica da compreensão histórica, numa tentativa de superar um ensino de História centrado apenas na narrativa de fatos de natureza política, seguindo uma sequência cronológica linear.

No entanto, a escola não pode abster-se do mundo da política, porque isso provocaria a impossibilidade total da cidadania e da democracia. O conhecimento social e o desenvolvimento político são dois aspectos que, cada vez mais, vêm se desvendando como instrumentos de emancipação e autonomia do cidadão que deseja entender a sociedade e atuar como autor, construtor e reconstrutor de realidades.

Ao pensarmos a democracia unicamente como ideal de igualdade, acabamos por aniquilar a liberdade. Existe um grande perigo em conceber todos os indivíduos como iguais, pois excluiremos o direito democrático da diferença, a possibilidade de pensar de maneira diferente e de ser diferente. Assim, ao falarmos em democracia na escola, devemos, ao mesmo tempo, reconhecer a diferença de papéis sociais e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos. Dentro da instituição escola, o respeito à hierarquia, o trato com urbanidade aos colegas, configuram a igualdade de direitos, que por sua vez consideram a cidadania.

A educação para a cidadania é componente fundamental da democracia. A instituição escolar

deve contemplar em seu projeto educacional, a vontade, a intenção de ser escola que trabalhe os ideais da cidadania. Portanto, ações isoladas, de uma ou outra área (ou grupo), talvez não tenham força de mobilização para iniciar, realizar e dar autonomia a uma escola cidadã. Precisamos, todos nós, ter consciência do que realmente significa o exercício à cidadania. Cidadania é a coragem de compartilhar dos esforços em instituir uma sociedade livre, justa e solidária como trata a Constituição Federal.

Assim, são previstos nesse eixo objetivos voltados para a compreensão e valorização dos diferentes grupos humanos, o reconhecimento dos deveres e dos direitos humanos e a necessidade de combater as formas de discriminação, a identificação de problemas sociais e as possibilidades de superação, a compreensão dos diferentes tipos de democracia e dos fatores políticos que interferem na organização das sociedades, dentre outros, que devem ser trabalhados de forma articulada ao estudo dos fatos e contextos históricos, de forma que os estudantes sejam capazes de fazer leitura crítica da realidade social, política, cultural e econômica de nossas sociedades, em diferentes momentos da história humana, desenvolvendo compromissos com a transformação do mundo em que vivem.

e) Linguagens e procedimentos de pesquisa

O trabalho com procedimentos de pesquisa articulados às diferentes formas de linguagens exerce uma função primordial no ensino do componente História, pois possibilita a leitura de diversas fontes (orais, escritas, visuais, audiovisuais, etc.) que ampliam as possibilidades de produção de sentidos para os conhecimentos. Nessa direção,

A articulação da História com os componentes curriculares da Área de Linguagens tem um importante papel [...], ao permitir que as diferentes fontes sejam lidas como documentos históricos mas, também, incorporando a essa leitura aspectos linguísticos, estéticos, afetivos, que permitam a produção de sentidos para os conhecimentos e informações acessados (BRASIL, 2016, p. 461).

Essa forma de conceber o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos no

âmbito das Ciências Humanas, em especial, no componente História, contribui para a ruptura dos modelos tradicionais de ensino em que aprender História consiste em memorizar nomes e fatos, numa abordagem mecânica de transmissão dos conhecimentos na qual o processo de aprendizagem se reduz à respostas de perguntas previamente formuladas, consideradas como verdades históricas incontestáveis. Com as novas abordagens de ensino da História, iniciadas no processo de redemocratização do nosso país, começamos a observar algumas mudanças voltadas para uma abordagem mais crítica, fundada em metodologias de ensino que preconizam a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento das aulas, buscando romper com a ideia de um conhecimento histórico congelado, descontextualizado, único, inquestionável e sem vínculos com o tempo presente e os contextos atuais.

De acordo com Almeida Filho e Omuro (2009), o engajamento dos estudantes no desenvolvimento de projetos de pesquisa amplia as possibilidades de inclusão e de diálogo com os saberes que pode ser iniciado, por exemplo, a partir do estudo da história local, que, nesse contexto, tem uma importância singular, uma vez que “conhecer o lugar onde se vive e se constrói a história é uma das formas de construir a escola cidadã”. Para os autores,

A Nova História ampliou as fontes, abriu espaço para os documentos materiais, para os fragmentos, para o que não foi escrito nos textos oficiais em linguagem culta, para as lembranças não rigorosamente cronológicas, para os depoimentos das pessoas comuns. Algumas possibilidades foram abertas, mas a escola ainda parece presa aos livros didáticos, às aulas expositivas, aos questionários, aos métodos convencionais de ensino que se transformam em imposição de histórias oficiais, nem sempre significativas para os alunos (ALMEIDA FILHO; OMURO, 2009, p. 3).

Assim, quando defendemos o trabalho com as diferentes linguagens e com a pesquisa, estamos reafirmando a necessidade de ampliar os recursos pedagógicos e as alternativas metodológicas, com o estudo do meio - incluindo os arredores da escola, o acesso à museus, memorial, arquivos, praças, bairros, bibliotecas, monumentos, placas comemorativas, etc. Nessa perspectiva de trabalho com a História, as fontes orais, os textos

literários, as obras de arte, os objetos pessoais, as fotografias, os documentos oficiais, dentre outras fontes, permitem revisitar o passado, realizando comparações num movimento de produção sentidos e de apropriação de conhecimentos no qual as memórias se constituem elementos essenciais para a constituição das identidades individuais e coletivas.

Além disso, conforme objetivos de aprendizagem propostos nesse eixo, é por meio da pesquisa que os estudantes podem aprender a identificar situações e problemas a serem investigados; elaborar questionamentos a partir das incertezas, das dúvidas e curiosidades; levantar hipóteses a partir da observação do tempo presente e dos conhecimentos de mundo; identificar e selecionar fontes na busca de informações; organizar dados coletados por meio de diferentes formas de registros; interpretar os dados, comparar, analisar, expor opiniões e conclusões acerca das questões em estudo.

Esse eixo visa, portanto, valorizar as experiências dos estudantes, relacionando o que se aprende na escola com a vida, por meio de uma metodologia que aposte na pesquisa como ponto de partida para a produção do conhecimento, possibilitando que os estudantes se movimentem na busca pelo saber, aprofundando conhecimentos de acordo com seus interesses e necessidades.

Práticas Avaliativas

Considerando os princípios explicitados na parte comum destas diretrizes curriculares, a avaliação é entendida como elemento fundamental do processo ensino aprendizagem, em que professoras e estudantes podem revisitar os conhecimentos trabalhados, analisando as potencialidades e necessidades de aprendizagem. Essa forma de conceber a avaliação reflete no significado do planejamento, que se configura, portanto, numa ação comprometida com os diferentes percursos de produção do conhecimento na sala de aula.

Contudo, reconhecemos a necessidade de superarmos ainda as abordagens mais tradicionais de avaliação, que podem ser observadas em práticas que enfatizam os resultados e procedimentos que acabam reforçando a

perspectiva classificatória. E, como quase sempre avaliar representa uma obrigação, um dever a mais a ser realizado, acaba sendo um mecanismo sem fundamento, sem valor, - apesar do valor, nota que lhe é atribuída - perdendo sua contribuição maior que é acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens, verificando se os objetivos propostos foram alcançados.

Com relação aos tipos de avaliação que estão sendo utilizados no ensino de História, assim como em outras disciplinas do currículo, é importante ter claro quando e como usá-los de forma coerente com as premissas e os objetivos estabelecidos no planejamento. É necessário um conhecimento de cada um deles e utilizá-los em momentos diferentes do processo de ensino, entendendo-os como auxiliares das observações que se fazem no dia-a-dia do estudante, aquelas que dependem do olhar da professora, do perceber o outro, que no caso é o estudante, nos detalhes cotidianos. Deve-se realizar a avaliação diagnóstica não só no ensino da História, mas em qualquer disciplina.

Os procedimentos e critérios avaliativos devem, portanto, ser organizados com extremo cuidado, para que, através deles, a professora possa reconhecer se os conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos foram apropriados pelos estudantes. Quando a avaliação dá a oportunidade de conhecer as necessidades de aprendizagem dos estudantes, analisar as causas dessas necessidades e adequar as atividades diárias para que os resultados obtidos sejam os mais próximos possíveis dos objetivos propostos, pode-se considerá-la sem dúvida, como parte integrante do processo ensino aprendizagem e não um fim em si mesma.

A consciência histórica tem como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender realidade presente e a construção desta consciência histórica se faz, em grande parte, dentro das aulas de História, e para isso, a professora deve estar atenta, pois ao considerar a avaliação como o fim do processo ensino aprendizagem, compromete a construção dessa consciência, à medida que esta ficaria à mercê de influências vindas de outros pontos, como por exemplo os meios de comunicação, que nem sempre trazem uma visão livre de

preconceitos. No ensino de História, quando a avaliação for entendida como integrante de uma prática metodológica que busque significado no saber produzido em sala de aula, pode-se afirmar que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos estarão sendo respeitados em suas singularidades e em suas experiências, ampliando as possibilidades de acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular

O referido texto tem por objetivo uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória, especificamente do componente curricular de história.

A metodologia utilizada para este trabalho se configurou numa análise comparativa dos documentos acima citados, considerando as diferentes categorias, habilidades, descritas na Base Comum Curricular e os objetivos de aprendizagem, previstos do documento curricular da Rede Municipal de Vitória.

Importante ressaltar que o contexto de produção do documento nacional foi afetado diretamente por disputas do campo político e ideológico em que debates do campo dos direitos humanos, bem como a presença de temas relacionados a ancestralidade da formação do povo brasileiro, em especial a cultura africana e afrobrasileira, muito presente na Diretrizes Curriculares do Município de Vitória, apresentaram dificuldades em estar contempladas no Documento nacional.

Malerba (2017) afirma que o documento assenta sua base na LDB, segundo a qual “na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência”. No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada “[...] no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos,

procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído”. Analisando o componente História, notamos que a BNCC dá ênfase na apresentação dos objetivos de conhecimento de história como cronologia destacando uma concepção como sucessão cronológica de acontecimentos de um tempo linear que é evidenciado no texto (MARLEBA, p. 2017).

Já no documento das Diretrizes Curriculares de Vitória, a perspectiva de um currículo por competência foi amplamente desconstruída nas diferentes plenárias de construção coletiva do texto que está em vigor. Educadores, pedagogas e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, cientes da perspectiva liberal, pragmatista e tecnicista que este pressuposto carrega, optaram por marcar o princípio do direito à aprendizagem, reconhecendo uma temporalidade que transpõe o ano letivo e rompe com linearidades e hierarquias de saberes.

Ao analisarmos o documento, identificamos nas competências específicas de história para o Ensino Fundamental, a marca da linearidade espaço temporal. Como exemplos citamos a descrição abaixo do Documento Nacional que define como competência: “[...] colocar em sequência, no tempo e no espaço, acontecimentos históricos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como criticar os significados das lógicas de organização cronológica.” As Diretrizes Curriculares da PMV, em sua metodologia defende o estudo da história como forma de contribuir na formação crítica dos estudantes, por meio de pesquisas e estudos, estabelecendo relações entre a vida cotidiana e as estruturas mais amplas da sociedade. Dessa forma, o ensino de História parte do princípio pedagógico de envolver os estudantes, para refletir sobre suas práticas cotidianas, dentro dos contextos de convivência à sociedade, tanto nacional quanto mundial.

Nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos do Município de Vitória foi observado que há possibilidade de articulações entre seus eixos, com as abordagens significativas e contextualizadas dos conhecimentos históricos, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico, e assim propiciar aos estudantes capacidade de analisar a realidade social, realizar confronto de opiniões e recriar explicações.

A BNCC apresenta a Unidade Temática ao longo do percurso escolar para garantir os objetivos de conhecimento atrelados às habilidades a serem desenvolvidas. Os temas das unidades temáticas definidas na BNCC são: Mundo pessoal: meu lugar no mundo, Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo, A comunidade e seus registros, As formas de registrar as experiências da comunidade, O trabalho e a sustentabilidade na comunidade, As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município, O lugar em que vive, A noção de espaço público e privado, Transformação e permanências nas trajetórias dos grupos humanos, Circulação de pessoas, produtos e culturas, As questões históricas relativas às migrações, Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social, registros da história: linguagens e culturas temas dos anos iniciais.

A marca do Eu, Meu, do indivíduo em detrimento do coletivo emerge com muita força no Documento Nacional, explicitando as intenções formativas do atual Ministério de Educação. Tais intenções não priorizam debates que elucidam a sociedade excludente e as formas de sua superação. Diferentemente das Diretrizes Curriculares de Vitória, visto que “[...] priorizam a aprendizagem dos conceitos necessários à constituição da

cidadania, em uma perspectiva coletiva, aumentando com isto um sentimento de pertencimento e comprometimento diante a sociedade, superando atitudes individualistas, incentivando a realização de que somos todos contadores e fazedores de história” (PMV/SEME 2014).

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da PMV, no componente de história apresentam os temas geradores Direitos Humanos – Territorialidades – Trabalho e tecnologia – Ambiente e sustentabilidade atrelados aos conceitos de sociedade, escravidão, cultura, colonização – etnia, tempo histórico e diversidade. Os objetivos de aprendizagem foram distribuídos em eixos envolvendo Conhecimentos Históricos: história local, Conhecimentos Históricos: Do local ao global, Conhecimentos sobre representações do tempo, Conhecimentos sobre a Dimensão Política cidadã e Conhecimentos sobre Linguagens e procedimentos de Pesquisa. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico toma como base os eixos temáticos, que são articulados entre si e também com outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, apostamos na construção ético, político e coletiva construída pela nossa Cidade. O Documento de Vitória traduz os desejos, expectativas e esperanças do cidadão de Vitória na busca por uma formação humana fundada em uma perspectiva crítica e emancipatória e fundamentalmente de raiz e compromisso com o povo e com a história desta cidade.

Referências

- ALMEIDA FILHO, Orlando José. OMURO, Selma de Araujo Torres. **História a ser ensinada: algumas reflexões em torno da história local.** 2009. Disponível em: . Acesso em: 9 nov. 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2016. (Versão Preliminar).
- BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/%20cadernoshistoria/article/viewFile/987/2958>>. Acesso em: 23 de nov 2016.
- BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e histórica local. Criar educação, **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, UNESC, Volume 2, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1247/1191>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O tempo histórico no ensino fundamental.** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul. S/d. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- BORGES, Pontes Telma. **Desenvolvimento da noção de tempo e o ensino de história.** ANPUH –SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, Anais... 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 .
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos extremos:** o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. **A sociedade global.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular.** UFRGS, abril de 2017.
- MORIN, Edgar. **Saberes locais e saberes globais:** o olhar transdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PRIGOGINE, Ilya. **O nascimento do tempo.** Lisboa: Edições 70, 1991.
- SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de tempo e ensino de história. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 14, p. 53 – 70, agosto/2008.
- VITÓRIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretriz Curricular para o Ensino Fundamental.** Vitória, 2004.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTER-GRADUADOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	1. CONHECIMENTOS HISTÓRICOS: HISTÓRIA LOCAL											<p>O estudo da História tem muito a contribuir para a formação crítica de nossos estudantes na medida em que articula pesquisas e estudos, estabelecendo as relações entre a vida cotidiana e as estruturas mais amplas da sociedade. Assim, o ensino de História parte do princípio pedagógico de que é possível levar os estudantes a refletirem sobre suas práticas cotidianas, dentro dos contextos de convivência com a sociedade mais geral, tanto nacional quanto mundial.</p> <p>Para ensinar História a partir da experiência de vida dos estudantes, faz-se necessária uma abordagem teórico metodológica que fale da vida das pessoas, de memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados</p>
		1. Conhecer a história do próprio nome, identificando-o por completo (nome e sobrenome).	I/A/C										
		2. Identificar tempo e espaço do seu nascimento (dia, mês, ano, local).	I/A	C									
		3. Conhecer e relatar sua história de vida e familiar, identificando os principais acontecimentos.	I/A	C									
		4. Identificar relações temporais (passado, presente e futuro) em sua história de vida.	I/A	C									
		5. Identificar a relação de parentesco entre as pessoas com as quais convive.	I/A	C									
		6. Compreender a diversidade na configuração familiar, observando mudanças ocorridas nos diferentes tempos históricos.	I/A	C									
		7. Conhecer e relatar a origem e história de vida de seus ancestrais.						I	A	A	C		
		8. Conhecer a origem de seu nome e sobrenome, contextualizando os aspectos sociais que resultaram na escolha de seus ancestrais.						I	A	A	C		
		9. Conhecer aspectos da história e memórias da escola onde estuda, identificando os principais acontecimentos.	I	A/C	C								
		10. Conhecer aspectos da história e memórias do bairro onde a escola está localizada, fortalecendo as relações de pertencimento à comunidade.	I	A	C								
		11. Conhecer aspectos da história/memória da cidade de Vitória, identificando aspectos comuns entre as comunidades vizinhas, fazendo e refazendo a História Local.		I	A	A	C						
12. Identificar mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo nos diferentes espaços de vivência.	I	A	A	C									

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTE-GRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
DIREITOS HUMANOS - TERRITORIALIDADES - TRABALHO E TECNOLOGIA - AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade - escravidão - Cultura - Colonização - Etnia - Tempo histórico - Diversidade	13. Conhecer e diferenciar o patrimônio natural e histórico da cidade de Vitória.		I	A	A	C						Ensinar História, nessa perspectiva, requer ressignificação das práticas pedagógicas, superação da ideia de ensino como mera transmissão de informações, abordagem significativa e contextualizada dos conhecimentos históricos, promover o desenvolvimento do pensamento histórico nos estudantes, consolidar a capacidade de análise da realidade social, realizar confronto de opiniões e recriar explicações. Essa abordagem metodológica não prevê uma organização canônica dos conteúdos, mas uma proposta que prioriza a aprendizagem dos conceitos necessários à constituição da cidadania numa perspectiva coletiva, aumentando com isso, o sentimento de pertencimento e comprometimento diante da sociedade, superando as atitudes individualistas, incentivando a realização de que somos todos contadores e fazedores de História (PMV/SEME, 2004). Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico toma como uma das referências os eixos temáticos, que precisam ser articulados entre si e também com outras áreas do conhecimento. Visando ao atendimento dessa proposta, seguem os eixos temáticos que serviram de base para a elaboração dos objetivos:
		14. Conhecer o patrimônio natural e histórico do estado do Espírito Santo, estabelecendo relações de proximidade e distanciamento com a História do Brasil.				I	A/C	C					
		15. Reconhecer a rua como espaço público, rico de possibilidades de encontros, lazer, realizações de manifestações populares, culturais e políticas.			I	A	C						
		16. Identificar manifestações culturais e grupos sociais na sociedade capixaba (desfiadeiras de sirí, paneleiras, catadores de sururu, entre outros) na atualidade e no passado.		I	A	A	A	C					
		17. Entender a importância da influência do patrimônio local e nacional na vida cotidiana das pessoas, desenvolvendo consciência cidadã acerca das intervenções na vida da comunidade.				I	A	A/C					
		18. Identificar as formas de organização dos povos e nações indígenas e das comunidades quilombolas reconhecendo suas contribuições para a cultura capixaba.			I	A	A/C						
		19. Identificar a história da imigração no ES / nacionalidade dos imigrantes.			I	A	A/C						
		20. Refletir sobre escravidão negra implantada no Brasil colonial e no Espírito Santo, relacionando-a com as atuais questões étnicas.		I	A	A	A/C						
		21. Conhecer/reconhecer os atores históricos protagonistas da resistência à escravização imposta pelos colonizadores europeus: Chico Prego, Elizário, João Bananeira, João da Viúva, Jacimba Gaba, etc.			I	A	C						
		22. Reconhecer as diferentes contribuições das culturas indígenas, africanas e européias, identificando suas influências religiosas e políticas, seus hábitos e costumes, como importantes elementos constituidores do povo brasileiro na construção e caracterização da identidade social da cidade de Vitória.					I/A	A	A	C			
		23. Identificar as relações de poder estabelecidas entre a cidade de Vitória e os demais centros políticos, econômicos e culturais do país em diferentes épocas.			I	A	A						
		24. Identificar as relações de poder estabelecidas entre o estado do ES e os demais centros políticos, econômicos e culturais do país em diferentes épocas.				I	A/C						
25. Reconhecer as influências religiosas, políticas, de hábitos e costumes das etnias formadoras do povo brasileiro na construção e caracterização da identidade social do estado do ES.				I/A	C								

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental															
TEMAS INTER-GRADUOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS					ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
DIREITOS HUMANOS - TERRITORIALIDADES - TRABALHO E TECNOLOGIA - AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade - escravidão - Cultura - Colonização - Etnia - Tempo histórico - Diversidade	26. Comparar a época atual da cidade de Vitória com outras épocas e contextos históricos, reconhecendo permanências e mudanças.			I	A/C								• Conhecimentos Históricos: História Local	
		27. Comparar a época atual do estado do ES com outras épocas e contextos históricos, reconhecendo permanências e mudanças.					I/A/C							• Conhecimentos Históricos: do Local ao Global	
		28. Caracterizar as diferentes épocas históricas da cidade de Vitória, bem como vivências humanas em diferentes tempos, em um mesmo espaço.			I	A	C								• Conhecimentos sobre Representações do Tempo
		29. Caracterizar as diferentes épocas históricas do estado do ES, bem como vivências humanas em diferentes tempos, em um mesmo espaço.			I	A	C								• Conhecimentos sobre a Dimensão Política Cidadã
		30. Reconhecer a si e demais pessoas como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, entre outros), desenvolvendo noções de alteridades a partir de semelhanças e diferenças observadas nesses grupos.	I	A	A	A	A	A	A	A	A	C			• Conhecimentos sobre Linguagens e Procedimentos de Pesquisa
		2. CONHECIMENTOS HISTÓRICOS: DO LOCAL AO GLOBAL											O estudo dos objetivos de aprendizagem, de forma articulada, contribui para ampliação das possibilidades de produção de sentidos no processo de construção dos conhecimentos históricos. Além disso, esse trabalho apresenta-se como potência para a reflexão sobre a realidade mais próxima em que os estudantes vivem e atuam e sua vinculação com os contextos mais amplos da sociedade. O estabelecimento dessas relações se dá por meio de atividades que propiciem análises reflexivas que contribuem, sobretudo, para o processo de construção das identidades e de constituição do sentimento de pertença aos diferentes grupos.		
		1- Conhecer e problematizar as diferentes versões sobre as prováveis rotas do ser humano para a América, tais como via Estreito de Bering, via do Atlântico ou via do Pacífico.					I	A	C						
		2- Identificar as regiões do planeta que foram ocupadas primordialmente.					I	A/C							
		3- Compreender o significado do conceito de civilização, relacionado com o surgimento da escrita, das cidades, das formas de hierarquização social, e da centralização política e religiosa.					I	I/A	C						
		4- Conhecer o patrimônio natural e histórico do Brasil, África, América Latina, Ásia, Europa e Oceania.						I	A	A	C				
		5- Identificar as diferentes manifestações culturais presentes nos diferentes continentes.						I	A	A	A/C				
		6- Identificar diferentes manifestações culturais presentes na sociedade brasileira.	I	A	A	A	A	A	C						
		7- Estabelecer as relações do mundo medieval com o mundo árabe, com o Império Otomano e com as populações judias.						I/A/C							
8- Compreender o papel da biblioteca de Alexandria, das Cruzadas e da presença de judeus e árabes na Península Ibérica.						I/A/C									
9- Conhecer as relações entre povos nas primeiras civilizações: rotas de comércio, alianças políticas, trocas culturais, guerras, conquistas de territórios e domínio dos povos.						I/A/C									
10- Conhecer as primeiras civilizações na Ásia e na África (mesopotâmia, Pérsia, Egito, os Hebreus).						I/A/C									

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTER-GRADUOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar													
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	11- Reconhecer a expansão ultramarina como parte da reformulação das ideias proporcionada pelo Renascimento europeu, por meio do estudo das inflexões ocorridas no campo das Artes e da Ciência.									I/A	A/C	Então, diante da necessidade de ampliar as possibilidades de conhecimentos de nossos estudantes, inicialmente é necessário valorizar a história local, o que não significa partir do mais simples ao mais complexo, mas trabalhar com os conceitos históricos de forma articulada: (OMURO; FILHO, 2009) destacam que toda cidade é histórica e que todos os cidadãos são agentes de uma história e, assim sendo, os contextos locais devem se constituir fontes de acesso às informações da mesma maneira que os locais de prestígio social, conhecidos como cidades ou lugares históricos nas diferentes regiões do país. Para esse estudo elencamos um conjunto de sugestões metodológicas em desenvolvimento pelos profissionais da rede, tais como: • Realização de entrevistas às pessoas que façam parte da História da comunidade e da escola para divulgação das informações obtidas (organização de exposições com desenhos e legendas sobre as informações); • Perceber criticamente o vínculo entre a história de vida e a História; • A partir do sobrenome dos estudantes, relatar sobre a imigração, valorizando os também como povos formadores da identidade nacional;			
		12- Conhecer e compreender o contexto econômico de Portugal, às vésperas da Conquista, por meio do estudo das investidas portuguesas pelo Atlântico e sua incursão pela costa da África.									I	A/C				
		13- Conhecer e compreender o 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.									I/A	A		C		
		14- Estabelecer a relação entre imperialismo e corrida imperialista dos Estados europeus que resultou na política neocolonialista na Ásia e África.										I		A/C		
		15- Reconhecer a Conquista da América como parte do processo de expansão ultramarina europeia, por meio do estudo das relações econômicas nas quais os portugueses estavam inseridos entre os séculos XIV e XV.										I		A	A/C	
		16- Conhecer e compreender a colonização portuguesa na América como um processo de disputas, tensões, conflitos e negociações, por meio do estudo das relações entre a metrópole e as colônias, das relações mantidas pelos colonos com os povos africanos e povos indígenas e das relações entre as diversas colônias no território americano, tais como as colônias de São Vicente, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão.										I		A	C	
		17- Entender como consequência da chegada dos portugueses no Brasil o surgimento de: escambo e invasões, choque cultural entre nativos e colonizadores, exploração da mão de obra dos nativos e o processo de aculturação.			I	A	A	A/C	A/C	C						
		18- Reconhecer os diferentes processos de escravidão ocorridos no Brasil – Escravidão de africanos e Escravidão de indígenas – relacionando-os à formação política, econômica, cultural e social das diferentes regiões do Brasil.										I		A	A	C
		19- Conhecer e compreender o contexto político dos povos indígenas habitantes do território brasileiro, ao tempo da Conquista, por meio do estudo da diversidade de povos e da importância da guerra nas relações interétnicas												I/A	C	
		20- Reconhecer o protagonismo de sujeitos e de grupos históricos no processo de formação do povo brasileiro, em eventos como a Conquista (XVI), os deslocamentos forçados de africanos (XVII-XIX).												I/A	C	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	21- Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações da escravidão no Brasil (séculos XVI-XIX), no espaço urbano, relacionando-a às diferentes atividades econômicas e às diversas relações de poder, por meio do estudo das formas de trabalho e de sociabilidades presentes nas cidades brasileiras.									I	A	C	<ul style="list-style-type: none"> Realização de jogos e brincadeiras relacionados à cultura (africana, indígena e outras que integram a constituição da matriz brasileira) observando a necessidade de cooperação para o bem estar social; Confecção de autorretrato, utilizando materiais diversos; Levantamento de diferentes aspectos do bairro e da cidade de Vitória, para análise das modificações positivas e negativas, utilizando-se de fotos, vídeos, narrativas e outras fontes, vinculando sempre aos contextos mais amplos; Realização de aulas de campo no entorno da comunidade escolar abordando os núcleos econômicos que geram emprego, e/ou necessidade de deslocamento dos trabalhadores da comunidade para outros locais, analisando estas questões com o relacionamento aluno/família/escola/Brasil/Mundo, dentre outras. Resgatar as memórias pois assim se chega à história local. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e coisas, de paisagens naturais ou construídas, tornam-se objeto de estudo. 	
		22- Conhecer o papel da Escravidão de africanos e indígenas no Estado do Grão-Pará e Maranhão, relacionando-a às formas de exploração econômica e às relações políticas construídas, por meio do estudo da economia extrativa, entre os séculos XVII e XVIII.										I	A/C		
		23- Analisar a importância da Revolução Francesa e seu confronto com o regime absolutista e com a sociedade dominada pela nobreza e pelo clero.											I/A/C		
		24- Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manao (século XVIII).										I	A/C		
		25- Reconhecer as incorporações do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo do pensamento expresso na Revolução Gloriosa e na Revolução Francesa.											I/A		C
		26- Identificar o governo geral e as capitânicas hereditárias como forma de ocupação, conquista, colonização do Brasil, destacando a capitania do ES.				I	A/C								
		27- Identificar e discutir a forma como se deu a colonização das diversas partes do território americano pelos portugueses, percebendo a diversidade das conformações coloniais, por meio de estudos de caso, como a colonização de São Paulo e a colonização do Nordeste.										I	A/C		
		28- Compreender a Independência como um momento de reordenamento das relações de poder no interior do Brasil, por meio do estudo dos conflitos que demarcaram os primeiros momentos do país, tais como a Abdicação e a Cabanagem.											I/A		C
		29- Reconhecer os nexos entre o processo de Independência e as demais independências ocorridas na América, em especial as da América Espanhola, destacando similitudes e diferenças.											I/A		C
		30- Conhecer e compreender a Independência do Brasil como um processo que se estende do início a meados do século XIX, permeado por conflitos, disputas e negociações.											I/A		C
		31- Conhecer e compreender o processo de independência como um momento de formulação de estruturas de poder que vinculam os diferentes agentes que conformam a sociedade brasileira.											I/A		C
		32- Reconhecer nexos entre o processo de reordenamento da mão de obra no Império e as transformações ocorridas na economia internacional, por meio do estudo do fim do comércio atlântico de escravos.											I/A		C

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	33- Conhecer e compreender diferentes formas de exploração econômica e de relações políticas no Brasil, por meio do estudo dos ciclos da cana de açúcar, entre os séculos XVI e XVIII, no Nordeste, do ouro e da mineração nos séculos XVII e XVIII e do café, no século XIX, no Sudeste.								I	A	C	Na continuidade dessa proposta destacamos o conhecimento de várias culturas e sociedades e a valorização do patrimônio sócio cultural, além do respeito à diversidade social, como essenciais para a constituição plena do cidadão. A História não se reduz ao acúmulo de informações, implicando, sobretudo, a capacidade de conhecimento, crítica, reflexão e respeito ao outro. O ensino de História, como constituinte da área das Ciências Humanas, deve subsidiar o conhecimento de ferramentas analíticas próprias que propiciem o situar, o comparar e analisar acontecimentos em uma multiplicidade de tempos. Esses pressupostos contribuem para que nossos estudantes sejam capazes de estabelecer relações cada vez mais amplas e complexas e refletir sobre suas práticas cotidianas, dentro dos contextos de convivência social mais geral, tanto nacional quanto mundial. Para esse estudo também elencamos outras sugestões metodológicas que podem ser desenvolvidas com os estudantes: • Articulação dos fatos históricos locais, nacionais e mundiais por meio da utilização de diferentes linguagens e procedimentos de pesquisa; • Utilização de notícias de jornais, revistas, relativas a diferentes formas de discriminação e elaboração de pequenos textos sobre o assunto para organização de exposição com os trabalhos;
		34- Compreender o aparecimento do Estado como uma organização humana, constituída a partir das relações de produção material e imaterial dos homens e mulheres ao longo do tempo.							I	A	A/C	C	
		35- Analisar a formação dos Estados Nacionais nas Américas ao longo do século XIX, levando em conta a especificidade do caso brasileiro.									II/A/C		
		36- Identificar os principais aspectos sociais, econômico e políticos dos Estados de Bem-Estar Social.										II/A/C	
		37- Compreender aspectos da República Romana e o papel do direito na organização do Estado.						II/A/C					
		38- Conhecer o processo de formação do Império Romano.						II/A/C					
		39- Compreender a desestruturação do Império Romano e a formação do mundo medieval na Europa.						II/A/C					
		40- Identificar as principais especificidades constitutivas dos sistemas parlamentaristas e presidencialistas comparando suas aplicabilidades republicanas e monárquicas.									I	A/C	
		41- Identificar o surgimento dos principais sistemas de governo destacando sua relação com a formação e consolidação do Estado como instituição política.							I	A	C		
		42- Conhecer e compreender a crise da Economia Gomífera, no início do século XX, por meio do estudo das formas de exploração do trabalho nos seringais e da expansão do colonialismo europeu pelo leste da Ásia.									I	A/C	
43- Conhecer e compreender a crise da Economia Cafeeira, no século XX, por meio do estudo da pauta de exportações brasileiras na primeira metade daquele século e do lugar do Brasil no comércio mundial.									I	A/C			
44- Conhecer e compreender a emergência da atividade industrial e agropecuária no Brasil contemporâneo, relacionado-as às relações mantidas com outras economias, especialmente no período entre as duas grandes guerras, no momento subsequente à Segunda Guerra Mundial e no último quartel do século XX, por meio do estudo da inserção do Brasil no comércio mundial dos períodos supracitados.									I	A/C			

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	45- Conhecer e compreender a conformação de uma noção de Brasil e de brasileiros, emergida da atuação política de setores médios urbanos e das políticas culturais do Estado Novo, por meio do estudo do Modernismo (Semana de Arte Moderna), Teatro Experimental do Negro e da política de estado para a cultura.									I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a narrativas (filmes, fotos, músicas, depoimentos, etc) que abordem a organização grupal entre diferentes povos, complementando a atividade através de representações artísticas produzidas pelos estudantes; • Leitura de diversas fontes para relacionar as atitudes de dominação como formas de aculturação; • A partir de narrativas que incentivem o respeito à diferença e a alteridade, gerar rodas de conversas de como adquirir hábitos e atitudes de solidariedade e convivência; exibição de vídeos e documentários; utilização de mapas históricos e temáticos, entre outros. <p>Assim, ressaltamos a importância de uma abordagem metodológica que promova a articulação na área de Ciências Humanas, mas também com as outras áreas, e de modo especial, com a área de linguagens, ao percebermos o quanto é positivo o trabalho com as diversas linguagens presentes no cotidiano do estudante e na cultura humana, como música, rádio, cinema, jornal, história em quadrinhos, danças, festas populares, culinária, desenhos, pinturas, entre outras, que associadas aos procedimentos de pesquisa, são fundamentais para o acesso dos diferentes saberes históricos.</p>	
		46- Conhecer e compreender o Golpe de Estado de 1930, relacionando-o à emergência de novas elites e ao contexto político da República Velha, por meio do estudo da chamada política dos governadores e da Revolução Constitucionalista de 1932.										I		A/C
		47- Reconhecer a especificidade do pensamento liberal no Brasil, por meio do estudo das condições que demarcaram sua trajetória no Brasil Independente, tais como a manutenção da escravidão e a restrição dos direitos civis a uma parte da população.										IIA		C
		48- Reconhecer o século XX como um momento de aceleração de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.										I		A/C
		49- Compreender o significado da Revolução Industrial e seus desdobramentos: desenvolvimento tecnológico, construção de fábricas, comércio marítimo, criação de bancos, ampliação da economia de mercado.										I		A/C
		50- Reconhecer o século XX como um momento de intensificação de relações em nível planetário e de maior interdependência entre as economias dos diversos países e continentes.										I		A/C
		51- Identificar os aspectos fundamentais da Revolução Russa.										IIA/C		
		52- Compreender os significados da Guerra Fria e identificar as “zonas de influência” dos Estados Unidos e da União Soviética.										IIA/C		
		53- Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações sobre a formação do Brasil formuladas no século XIX, relacionando-as aos interesses de parte das elites brasileiras, por meio do estudo das formulações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.										IIA		C
		54- Conceituar historicamente a economia brasileira contemporânea, estabelecendo nexos com a economia mundial ao longo do século XX.										I		A/C
55- Compreender e significar as características fundamentais dos regimes políticos, formas de governo e sistemas políticos.										I	A C			
56- Reconhecer os conceitos de democracia e cidadania construídos na Grécia clássica e, em particular, em Atenas.										IIA/C				

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar													
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	3. CONHECIMENTOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DO TEMPO														
		1. Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadro de horários, dentre outros.	I	A	C											
		2. Compreender a noção de tempo (mês, ano, década e século) realizando a contagem dos séculos.	I	A	A	A	C									
		3. Compreender e diferenciar eventos cotidianos ocorridos simultaneamente em diferentes espaços.	I	A	C											
		4. Utilizar a linha do tempo para organizar acontecimentos históricos relacionados, por exemplo, a própria história, a histórica da escola, do bairro, da cidade.	I	A	C											
		5. Situar-se em relação ao ontem (passado), com relação ao hoje (presente) e com relação ao amanhã (futuro).	I	A	C											
		6. Identificar mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo nos espaços de vivência.	I	A	C											
		7. Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais, regionais, nacionais e mundiais.				I	A	A	A	A	A/C	C				
		8. Organizar a contagem do tempo cronológico e suas diferentes periodizações.					I	A	A	A/C						
		9. Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos, tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nessa periodização.								I/A	C					
		10. Identificar e problematizar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Reino, Brasil Império e Brasil República), estudando trajetórias de sujeitos, instituições e ideias, além de acontecimentos relativos às experiências políticas, econômicas, sociais e culturais brasileiras.									I/A/C					
		11. Conhecer e problematizar as diferentes formas de organização política do Brasil, desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade (Colônia, Estados do Brasil e do Grão-Pará e do Maranhão, Reino Unido a Portugal e Algarves, Império do Brasil e República Federativa).										I	A	C		
		12. Conhecer diversas maneiras de contagem e de registro do tempo, ou seja, calendários elaborados e utilizados pelas diferentes sociedades (astecas, maias, egípcios, diferentes povos indígenas brasileiros entre outros), considerando grupos de convívio locais e regionais que existiram no passado.										I	A	A	C	
		13. Compreender as diferentes medidas de tempo comumente utilizadas – década, século, milênio, era – e as formas de realizar as medições em outras culturas.										I	A	A	C	
14. Dimensionar a duração de períodos históricos, tendo como referência materiais que possibilitem concretizar as relações de grandeza entre anos, décadas, séculos, milênios e eras.										I	A	A	C			

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental													
TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar										
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	4. CONHECIMENTOS SOBRE A DIMENSÃO POLÍTICO-CIDADÃ										Assim, evidenciamos a importância do trabalho com procedimentos de pesquisa articulados às diferentes formas de linguagens por envolver saberes das diversas disciplinas, entre outros ganhos positivos. No ensino de História, esse trabalho exerce uma função primordial, pois possibilita análises e estudos de diversas fontes (orais, escritas, visuais, audiovisuais, etc.), inclusive, com a inclusão de fontes alternativas com registros da vida cotidiana. Assim, elencamos algumas alternativas metodológicas: O estudo do meio incluindo o entorno da escola e das comunidades vizinhas, pesquisas com moradores, o acesso à museus, memorial, arquivos, praças, bairros, bibliotecas, monumentos, placas comemorativas, etc.; O trabalho com a tradição oral; A leitura de textos literários, as obras de arte; Acesso a objetos pessoais, fotografias, documentos oficiais e etc.	
		1. Compreender a constituição dos diferentes grupos humanos, valorizando a diversidade (étnico-racial e indígena, de gênero, sociocultural).	I	A	A	A	C						
		2. Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades.	I	A	A	A	A	A	A	A	A		C
		3. Caracterizar as diferentes formas de discriminação: contra mulheres, religiões e orientações sexuais enquanto expressão da desigualdade social.	I	A	A	A	A	A	A	A	A		C
		4. Compreender a existência da diversidade étnica entre brancos, negros e índios, reconhecendo todos esses segmentos sociais como produtores de cultura.	I	A	A	A	A	A	A	A	A		C
		5. Compreender o conceito de direitos e deveres como exercício da cidadania.	I	A	A	A	A	A	A	A	A		C
		6. Identificar problemas sociais locais, estaduais, brasileiros e mundiais, apresentando possibilidades de superação dos mesmos, por meio do conhecimento histórico e social de políticas públicas de educação, saúde, segurança, habitação, etc.			I	A	A	A	A	A	A		C
		7. Identificar e problematizar semelhanças e diferenças, avanços e recuos, na construção dos direitos civis, internalizando-os como valores, tendo como ponto de partida as experiências vividas no cotidiano da comunidade.				I	A	A	A	A	A		C
		8. Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.				I	A	A	A	A	A		C
		9. Reconhecer direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, considerando o contexto histórico no qual ela foi elaborada e promulgada, refletindo sobre diferenças e semelhanças em relação às demais constituições brasileiras.				I	A	A	A	A	A/C		C
		10. Reconhecer a ação humana sobre o meio ambiente, em diferentes épocas, como fator responsável pelas transformações no cotidiano vivido: vestuário, habitação, transporte, alimentação, educação, lazer, entre outros.				I	A	C					
11. Observar a transformação social a partir da influência gerada pela mobilidade no espaço físico e virtual, historicamente.				I	A	C							

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	12. Identificar formas de resistência das nações indígenas ao processo de colonização e aculturação.			I	A	A	A	C				Essas e outras formas de conceber o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos no âmbito das Ciências Humanas, em especial, no componente História, contribuem para a ruptura de formas tradicionais de ensino em que aprender História consiste em memorizar nomes e fatos, numa abordagem mecânica de transmissão dos conhecimentos na qual o processo de aprendizagem se reduz a respostas de perguntas previamente formuladas, consideradas como verdades históricas incontestáveis	
		13. Reconhecer a ação humana sobre o meio ambiente, em diferentes épocas, como fator responsável pelas transformações no cotidiano vivido: vestuário, habitação, transporte, alimentação, educação, lazer, entre outros.			I	A	C							
		14. Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro.						I	A	A	A/C			
		15. Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações dos movimentos indígenas no Brasil (séc. XX).								I	A	C		
		16. Identificar as diferentes constituições de família, existentes nas diferentes sociedades nos diferentes tempos históricos.							I	A	A	C		
		17. Reconhecer o século XX como um momento de reordenação dos direitos civis em países de todos os continentes e reformulação das relações de trabalho, em função das transformações na economia mundial.									I	A/C		
		18. Identificar a dupla função da História (social e política) e o ofício do historiador.							I	A/C				
		19. Compreender os diferentes tipos de democracia (representativa ou não) e sua constituição como regime político desde sua origem aos dias atuais.							I	A	A	A/C		
		20. Conhecer e compreender o processo de Abertura política como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo da retomada do movimento sindical e da luta política pela eleição direta para presidente.									I	A/C		
		21. Reconhecer a rua em seu direito de ir, vir e permanecer, por isto fundamental para realizações de manifestações coletivas e individuais, nos diferentes campos da vida humana.									I	A		C
		22. Destacar a universalidade, interdependência e inter-relação dos direitos civis, econômicos e sociais.							I	A	A	C		
		23. Entender e apreender as diversas formas de construção e formatação do Estado enquanto centro irradiador de poder e organização das sociedades humanas.							I	A	A	C		

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS				
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º					
			LEGENDA: (I) Iniciar - (A) Aprofundar - (C) Consolidar													
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	24. Compreender o princípio da laicidade como uma característica do estado brasileiro e das instituições públicas que o constituem, refletindo sobre a liberdade religiosa e a diversidade das crenças.								I	A	A	C			
		25. Conceituar historicamente a participação política no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela participação política e pela ampliação dos direitos políticos e sociais ao longo do século XX.										I	A		A/C	
		26. Conceituar historicamente cidadania no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas pela ampliação e consolidação de direitos e deveres ao longo do século XX, relacionando-os às transformações sociais e econômicas ocorridas neste período.											I		A/C	
		27. Reconhecer mudanças e permanências na conformação dos direitos civis, considerando a noção de cidadania vivida no Brasil do século XIX e em outros espaços e a presente na sociedade brasileira contemporânea.										I	A		C	
		28. Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição na contemporaneidade.										I	A		C	
		29. Reconhecer as construções textuais como formulações interessadas, relacionadas às disputas e conflitos vividos pela sociedade que as produz.										I	A		C	
		30. Identificar os fatores políticos na organização das sociedades e compreender os mecanismos de construção das dominações sociais derivadas do poder político.										I	A		A	C
		31. Reconhecer conflitos e tensões sociais como dimensões inerentes da vida social, resultado da diversidade de interesses e de visões de mundo.										I	A		A/C	
		32. Conhecer e compreender o Golpe Militar de 1964 como resultado das tensões sociais gestadas desde o processo de Redemocratização, por meio do estudo das condições sociais no campo, das propostas de reformulação da educação e dos movimentos culturais urbanos.											I		A/C	
		33. Conhecer e compreender a Constituinte de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do Movimento Negro, dos Movimentos Indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes.											I		A/C	
		34. Identificar e discutir as intenções e visões de mundo de sujeitos e grupos sociais, a partir da consideração das ações sociais, por meio do estudo das relações econômicas e políticas no Brasil do século XX.											I		A	A/C

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental

TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º			
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar											
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	5 – CONHECIMENTOS SOBRE LINGUAGENS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA												
		1. Identificar fontes e registros históricos (certidão de nascimento, relatos orais, calendários, cartas, fotos, objetos), observando seus usos sociais.	I	A	A	C								
		2. Identificar fotografias, pinturas, gravuras como fontes iconográficas que registram determinados acontecimentos históricos da cidade de Vitória e no ES.	I	A	A	A	C							
		3. Compreender o registro histórico em função da relação Tempo/História.			I	A	A	A	A	C				
		4. Compreender o que são as fontes históricas, os registros e instituições de guarda, a memória e seu uso político.			I	A	A	A	A/C					
		5- Conhecer as principais fontes utilizadas por arqueólogos e historiadores para estudar as primeiras civilizações.				I	I/A	C						
		6- Comunicar, por meio de múltiplas linguagens (musical, dramática e telemática entre outras) resultados de pesquisas acerca de sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro situados entre os séculos XVI e XXI.			I	I/A	A	A	A/C	C				
		7- Identificar fontes históricas, tais como documentos pessoais (fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas, materiais audiovisuais), reconhecendo-as como ferramentas para a produção de evidências e posterior formulação de narrativas sobre o passado local, do Brasil e do mundo.				I	A	A	A	A	C			
		8- Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como listas, diários, biografias, que expressem o protagonismo de diferentes sujeitos e possibilitem a construção de narrativas históricas, utilizando-as para ampliar o vocabulário historiográfico e a percepção sobre mudanças e permanências nas histórias locais, da região em que vive, do Brasil e do mundo.				I	A	A	A	A	C			
		9- Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos nexos que vinculam processos históricos locais e nacionais a outros espaços e períodos.				I/A	A	A	A	A	C			
		10- Utilizar tecnologias para acesso às fontes históricas (dados, registros, documentos, narrativas) em pesquisas sobre acontecimentos do passado, selecionando informações considerando o contexto de sua produção.				I	A	A	A	A	C			
11. Conhecer e compreender as transformações ocorridas nas relações de trabalho no Brasil contemporâneo, por meio de pesquisas e estudos da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos.					I	A	A	A	A/C					

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História: Ensino Fundamental															
TEMAS INTEGRADORES	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º				
			LEGENDA: (I) Iniciar – (A) Aprofundar - (C) Consolidar												
DIREITOS HUMANOS – TERRITORIALIDADES – TRABALHO E TECNOLOGIA – AMBIENTE SUSTENTABILIDADE	Sociedade – escravidão – Cultura – Colonização – Etnia – Tempo histórico – Diversidade	12. Conhecer e discutir, considerando as categorias etnocentrismo e alteridade, obras literárias, hipertextuais e iconográficas, produzidas entre os séculos XVI e XXI, sobre a formação do povo brasileiro, remetendo aos seus contextos de sua produção.									I	A	C		
		13. Identificar sujeitos e processos históricos relacionados à formação do povo brasileiro em diferentes fontes, tais como documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais (fotografias, narrativas orais, escritas e iconográficas, materiais audiovisuais).										I	A/C		
		14. Comunicar, por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos conflitos e tensões sociais e dos nexos que vinculam processos históricos vividos no Brasil a outros espaços e períodos.											I	A	A/C
		15. Identificar fontes bibliográficas e documentais que expressem vínculos entre processos históricos vividos no Brasil e processos históricos ocorridos em outros espaços e períodos, reconhecendo continuidades, permanências e mudanças, por meio do estudo dos processos de Conquista da América pelos portugueses e de Independência do Brasil.												I	A/C

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História Educação de Jovens e Adultos

TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG	2º SEG	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
Procedimentos de Pesquisa em estudos históricos: o reconhecimento dos sujeitos da EJA	1 Identificar diferentes fontes históricas, tais como documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, iconográficas e materiais áudio-visuais.	X		O ensino das Ciências Humanas na Educação de Jovens e Adultos deve ganhar um sentido diferente por tratar de sujeitos que possuem histórias de vida e de inserção na sociedade, principalmente, por estarem envolvidos com o mundo do trabalho. Diante disso, os estudantes devem ser instigados a refletir sobre suas próprias concepções que têm origem diversas: a cultura popular, a religião, o misticismo, a mídia, o mundo do trabalho, as tradições familiares, entre outras. Para evitar que os estudantes encarem a disciplina histórica como reprodutores de conhecimento já produzido e acabado, é necessária a capacidade de identificar e analisar diversas fontes históricas, aprendendo a trabalhar com as informações de diferentes tipos de fontes históricas.
	2 Organizar e selecionar informações coletadas em diferentes suportes, tais como: listas, diários, biografias, dossiês, jornais, entre outros.	X	X	
	3 Compreender os processos sociais pelos quais se constituem as “diferentes identidades” de pessoas, grupos e nações.	X	X	
	4 Localizar e analisar diferentes fontes históricas, compreendendo suas origens, significados e importância para determinados contextos sociais.	X		
	5 Compreender a origem de seu nome e sobrenome, contextualizando os aspectos sociais que resultaram na sua definição.	X		
	6 Conhecer e relatar a origem e história de vida de seus ancestrais.	X		
	7 Identificar as diferentes constituições de família existentes nas diferentes sociedades nos diferentes tempos históricos.	X		
	8 Estabelecer relações entre os diferentes tempos históricos, identificando semelhanças e diferenças, rupturas e permanências.	X	X	
	9 Analisar as relações entre sua história de vida, as histórias dos sujeitos dos diferentes territórios em que atua e a construção da história macro, compreendendo-se como sujeito produtor da história.	X	X	
	10 Experienciar práticas permanentes de resgate e valorização da memória individual e coletiva.	X	X	
	11 Discutir e diferenciar os conceitos de “tempo histórico”, “fato histórico” e “sujeito histórico”.	X		
Tempo/Espaço: Histórico - Político - Cidadão	12 Observar a transformação social a partir da influência gerada pela mobilidade no espaço físico e virtual, historicamente.		X	- Utilização de registros escritos (livros, jornais, documentos...), visuais (fotografia, cinema, televisão, etc.), internet, orais, entre outros. - Procedimentos básicos de pesquisa e elaboração de textos, que são essenciais para que os estudantes reconheçam a história como uma forma científica de perceber o fenômeno social em sua dimensão temporal.
	13 Reconhecer a existência de discriminação e preconceito, a partir de reflexões sobre situações do cotidiano escolar.	X	X	
	14 Identificar as relações de poder estabelecidas entre a cidade de Vitória e os demais centros políticos, econômicos e culturais do país em diferentes épocas.		X	
	15 Identificar as relações de poder estabelecidas entre o estado do ES e os demais centros políticos, econômicos e culturais do país em diferentes épocas.		X	
	16 Identificar e avaliar ações humanas em sociedades, em diferentes recortes espaciais e temporais, de maneira a estabelecer referenciais que permitam a participação crítica na sociedade.	X	X	
	17 Caracterizar machismo, racismo, LGBTfobia, sexismo, xenofobia, intolerância religiosa, discriminação contra a pessoa idosa, pessoa com deficiência, pessoa em situação de rua, adolescente em conflito com a lei, egressos do sistema prisional e as juventudes, como expressão das desigualdades, fomentando o respeito às diversidades.	X	X	
	18 Compreender a existência da diversidade étnica entre brancos, negros e índios, reconhecendo todos esses segmentos sociais como produtores de cultura.	X		
	19 Compreender o conceito de direitos e deveres como exercício da cidadania.	X		
	20 Desenvolver noções de alteridade a partir das semelhanças e diferenças dos grupos de convívio local: família, escola, igrejas, entre outros).	X		
	21 Reconhecer a ação humana sobre o meio ambiente, em diferentes épocas, como fator responsável pelas transformações no cotidiano vivido: vestuário, habitação, transporte, alimentação, educação, lazer, entre outros.	X		
	22 Classificar as atividades produtivas, utilizando diferentes critérios: localização, instrumentos utilizados, qualificação profissional, serviços prestados e produtos obtidos.		X	
	23 Reconhecer as influências religiosas, políticas, de hábitos e costumes das etnias formadoras do povo brasileiro na construção e caracterização da identidade social do estado do ES.	X	X	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História Educação de Jovens e Adultos

TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG	2º SEG	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
REPRESENTAÇÕES DO TEMPO: AS DIFERENTES TEMPORALIDADES DOS SUJEITOS DA EJA	24 Relatar as diferentes formas de contagem do tempo transmitidos por seus familiares e experienciados na infância.	X	X	
	25 Conhecer e reconhecer diversas maneiras de contagem e registro do tempo: calendários, relógios de sol, contagens lunares, bem como, formas de contagem de diferentes sociedades (Astecas, Egípcios, Maias, civilizações africanas e indígenas brasileiras).		X	
	26 Compreender o significado do conceito de civilização, relacionado com o surgimento da escrita, das cidades, das formas de hierarquização social, e da centralização política e religiosa.		X	
	27 Compreender períodos históricos e suas marcações (anos, décadas, séculos e milênios).	X		
	28 Reconhecer as diferentes tecnologias utilizadas nos diferentes tempos históricos.	X		
	29 Identificar marcas de permanências e rupturas no que diz respeito às formas de pensar a sociedade, em histórias de longa duração.		X	
	30 Identificar e analisar os poderes econômicos e institucionais em nível local, nacional e mundial.		X	
CATEGORIAS, NOÇÕES E CONCEITOS: A HISTÓRIA DESVELANDO A VIDA DOS SUJEITOS DA EJA	31 Reconhecer a importância do patrimônio histórico, cultural e artístico na preservação da memória e das identidades socioculturais.	X	X	
	32 Compreender criticamente a constituição das instituições sociais e políticas nos diferentes contextos históricos.		X	
	33 Consolidar a compreensão de ciência e método científico, além de estabelecer relações mais ampliadas entre ciência, tecnologia e sociedade, bem como, perceber os processos históricos mais gerais.		X	
	34 Examinar as relações entre grupos étnicos, religiosos, sociais e classes sociais, analisando as diferentes formas de atuação no processo histórico.		X	
	35 Compreender o processo de formação histórica do povo brasileiro e a forma como as diferentes etnias e culturas participam desse processo, bem como, a correlação de forças que os torna desiguais, em determinado período histórico.	X	X	
	36 Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização.		X	
	37 Identificar as diferentes formas de representação da divisão da história brasileira (Brasil Pré-colonial, Colônia, Reino Unido, Brasil Império e República).	X	X	
	38 Organizar referenciais histórico-culturais que permitam a identificação de acontecimentos e tempos diversos, para estabelecer explicações de questões do presente e do passado.	X		
	39 Identificar e analisar as lutas políticas e sociais em nível local, nacional e mundial, reconhecendo os processos históricos de produção e manutenção de desigualdades e privilégios.		X	
	40 Refletir sobre conceito de consciências históricas a partir da identidade capixaba.	X	X	
	41 Reconhecer a existência de uma história da humanidade que antecede o advento da escrita e as experiências das sociedades ágrafas a partir de múltiplos registros.	X		
	42 Identificar problemas sociais em sua localidade, estado, país e mundo, apresentando possibilidades de superação dos mesmos, por meio do conhecimento histórico e social de políticas públicas de educação, saúde, segurança, habitação, entre outros.	X	X	
	43 Identificar as formas de organização dos povos e nações indígenas e das comunidades quilombolas reconhecendo suas contribuições para a cultura capixaba.	X		
	44 Destacar os diferentes movimentos sociais que se constituíram no Brasil e no mundo como força de luta contra as diversas formas de desigualdade.		X	
	45 Identificar formas de resistência das nações indígenas ao processo de colonização e aculturação.	X		

Objetivos de Aprendizagem para o Componente História Educação de Jovens e Adultos

TEMAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 1º e 2º SEGMENTOS	1º SEG	2º SEG	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
REPRESENTAÇÕES DO TEMPO: AS DIFERENTES TEMPORALIDADES DOS SUJEITOS DA EJA	46 Reconhecer os nexos entre o processo de interdependência e as transformações ocorridas na Europa, focando as categorias de etnocentrismo e alteridade, obras literárias e iconográficas, analisando os olhares dos europeus sobre o Brasil nos diferentes contextos históricos.		X	
	47 Compreender o processo de escravidão africana implantada no Brasil colonial e no Espírito Santo, relacionando-as com as atuais desigualdades nas questões étnico-raciais.	X		
	48 Conceituar historicamente cidadania na atualidade, relacionando-a com as lutas pela garantia dos direitos ao longo do século XX.		X	
	49 Conceituar capitalismo, socialismo, estado/Estado, governo e classe social.		X	
	50 Identificar origens dos processos de desigualdade entre as classes sociais, bem como, as formas de Estado que legitimam esta desigualdade.	X	X	
	51 Conhecer/reconhecer os atores históricos protagonistas da resistência à escravização imposta pelos colonizadores europeus: Chico Prego, Eliziário, João Bananeira, João da Viúva, Zacimba Gaba, entre outros.	X		
	52 Reconhecer as influências religiosas, políticas, de hábitos e costumes das etnias formadoras do povo brasileiro na construção e caracterização da identidade social da cidade de Vitória.	X	X	
	53 Relacionar os diferentes tempos históricos vividos na cidade de Vitória, identificando permanências e mudanças no processo de urbanização.	X		
	54 Relacionar os diferentes tempos históricos vividos no Espírito Santo, identificando permanências e mudanças, continuidades e rupturas, em seus processos de urbanização, organização social e práticas culturais.	X	X	
	55 Identificar fotografias, pinturas, gravuras como fontes iconográficas que registram determinados acontecimentos históricos do ES.	X		
	56 Conhecer o patrimônio natural e histórico do Espírito Santo.	X		
	57 Conhecer o patrimônio natural e histórico cultural do Brasil.		X	
	58 Conhecer o patrimônio natural e histórico do continente africano.		X	
		59 Reconhecer a rua e demais espaços públicos em seu direito de ir, vir e permanecer, por isso, fundamental para realizações de manifestações coletivas e individuais, nos diferentes campos da vida humana.	X	
	60 Enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática.	X	X	
	61 Compreender o Estado brasileiro em sua laicidade, refletindo sobre a liberdade religiosa e a diversidade das crenças.	X	X	
	62 Promover atividades que possibilitem o conhecimento do tema da "sustentabilidade" por parte dos estudantes da EJA.	X	X	
	63 Participar de ações que favoreçam o compromisso com os outros, em uma perspectiva de educação socioambiental.	X	X	
	64 Conhecer os valores e princípios propostos pela Carta da Terra.		X	
	65 Analisar as interações na organização dos espaços geográficos e históricos nas relações campo-cidade.	X	X	
	66 Refletir criticamente sobre os processos de exclusões/inclusões promovidos pelas sociedades, considerando o cuidado com o planeta Terra e a garantia dos direitos humanos.	X	X	
	67 Conhecer/historicizar os impactos ambientais causados à natureza pela intervenção das ações humanas.	X	X	
	68 Respeitar as diversidades culturais e étnicas das comunidades e dos povos considerados tradicionais (quilombolas, pescadores, indígenas, pomeranos, entre outros).	X	X	
	69 Estimular a construção de valores, visando promover paz e harmonia entre os povos, as culturas e a sociedade.	X	X	
	70 Participar individual e coletivamente de ações e movimentos que promovam a vida como direito fundamental de todos os seres humanos.	X	X	

4.3 Ensino Religioso

Caracterização: conceitos e princípios

Os estudos das diferentes sociedades e culturas traduzidos nos conhecimentos da Arqueologia, da História, da Antropologia, da Geopolítica e de outros saberes, demonstram por meio das danças, da música, da arquitetura, da arte, dos símbolos, dos escritos sagrados, dos mitos e dos ritos, que os fenômenos religiosos fazem parte da construção humana, pois estão presentes em todas as sociedades. Historicamente, a convivência entre essas diferentes manifestações da cultura religiosa tem se constituído um constante desafio.

O documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (2016) nos diz que as representações sociais equivocadas, preconceituosas e exortadoras dos diferentes e das diferenças, têm fomentado a intolerância e a discriminação religiosa.

São decorrentes de posturas produzidas pela falsa percepção de que somente existe uma única verdade, cujo domínio pertence a determinado grupo, etnia ou cultura. Assim, crenças religiosas podem justificar a produção de 'cegueiras', endossando concepções e práticas opressivas e exploradoras, subvertendo sentidos e alienando pessoas em favor de interesses particulares, em detrimento dos interesses compartilhados (BNCC, 2016 p. 169).

Os princípios constitucionais e legais obrigam os educadores todos a se pautarem pelo respeito às diferenças religiosas, à liberdade de consciência, de crença, de expressão, de culto, reconhecida a igualdade e dignidade de toda pessoa humana... Nesse sentido, a escola tem como função social propiciar espaços de reflexão e liberdade que promovam práticas pedagógicas capazes de gerar o respeito e o conviver entre os diferentes e as diferenças. Para tanto, no tocante à disciplina de Ensino Religioso, é importante disponibilizar os conhecimentos da diversidade dos fenômenos religiosos, dos fenômenos não religiosos, tendo

em vista, a educação para o diálogo e o convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião.

Ao longo da história da educação brasileira o Ensino Religioso assumiu várias perspectivas, tanto nos debates políticos-jurídicos, quanto nas propostas de implementação. No decorrer dos séculos, esse ensino esteve a serviço dos sistemas políticos e religiosos socialmente hegemônicos, assumindo perspectivas confessionais, interconfessionais, geralmente de viés proselitista¹⁸.

As mudanças ocorridas a partir da década de 1980, sobretudo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, trouxeram transformações significativas no campo educacional, redefinindo os fundamentos epistemológicos e pedagógicos do Ensino Religioso.

A Lei 9.475/97 alterou o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a disciplina de ensino religioso é de matrícula facultativa, e parte integrante do currículo das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos de ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Nessa perspectiva, a BNCC cita a Resolução CEB/CNE nº 2/1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

¹⁸ O proselitismo religioso se caracteriza pela difusão de um conjunto de ideias, práticas e doutrinas que se autorreferenciam como verdade.

Fundamental, conferindo à disciplina uma das áreas de conhecimento da Base Comum Nacional. Essa determinação foi ratificada pelas Resoluções CNE/CEB nº 4/2010 e nº 7/2010, que mantiveram o Ensino Religioso como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de nove anos.

Embora apresentado como uma área específica, o Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular articula-se de modo especial à área de Ciências Humanas. Essa articulação se deve à relação de proximidade com os estudos da História, Geografia, Sociologia e Filosofia, fortalecendo o caráter interdisciplinar. Nessa direção, o Ensino Religioso nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental deste Município, também integra a área de Ciências Humanas.

Para o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER, entidade civil responsável pela elaboração dos PCNER, esse marco está relacionado a mobilização da sociedade brasileira que envolveu educadores, representantes de entidades civis, religiosas, educacionais, governamentais e não governamentais de diferentes setores de atuação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso - PCNER modificaram o caráter dessa disciplina que deixa de ter o viés confessional, assegurando uma identidade pedagógica que tem como pressuposto a formação do cidadão.

À escola compete prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania. E, como nenhum conhecimento teórico sozinho explica completamente o processo humano, é o diálogo entre eles que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinário ou catequético (FONAPER, 1997, p. 2).

Porém, a formação da cidadania, no que diz respeito às questões sociais, políticas, econômicas, entre outras questões vinculadas a ética, atravessa todas as disciplinas e precisa ser trabalhada por todas professoras.

Nesse sentido, o Prof. Dr. Sérgio Junqueira (2016), no 2º Encontro de Professores de Ensino Religioso, levou-nos a refletir sobre sentido de cada disciplina inserida no componente curricular. Da mesma forma, é preciso analisar: por que o Ensino Religioso na escola? Qual o seu papel? Qual o objeto de estudo do Ensino Religioso?

Considerando o caráter não proselitista, o Ensino Religioso passou a ter como principal característica a mudança do campo doutrinário para a abordagem da diversidade religiosa. A escola não é lugar de devoção e sim de cultura, estuda a religião como fenômeno que impacta as relações sociais, com caráter epistemológico na perspectiva histórica, antropológica, filosófica, social e política, destituído do proselitismo.

[...] aquilo que para as igrejas é objeto de fé, para a escola é objeto de estudo. Isto supõe a distinção entre fé/crença e religião, entre o ato subjetivo de crer e o fato objetivo que o expressa. Essa condição implica a superação da identificação entre religião e igreja, salientando sua função social e o seu potencial de humanização das culturas. Por isso, o Ensino Religioso na escola pública não pode ser concebido, de maneira nenhuma, como uma espécie de licitação para as Igrejas (neste caso é melhor não fazer nada). A instituição escolar deve reivindicar a título pleno a competência sobre essa matéria (COSTELLA, 2004, p. 105-106).

Passos (2007) nos diz que o pensamento mais avançado de Ensino Religioso pressupõe estar substancialmente embasado numa tradição científica; numa referência explicativa e valorativa, que, vá além do senso comum e de interesses individuais e de grupos. Trata-se de possibilitar aos estudantes uma articulação dos seus mundos, inclusive o religioso, com as referências colocadas pelo acúmulo de conhecimento oferecido pelas diversas ciências.

Objetiva-se assim, que a partir das experiências com o Ensino Religioso, ao longo do processo de ensino aprendizagem, os estudantes possam vivenciar experiências reflexivas acerca de diversas tradições religiosas, considerando a perspectiva dos direitos humanos, o questionamento dos processos excludentes, e que encaminhem vivências fundamentadas no conhecer, respeitar e conviver com as diferenças.

De acordo com a Lei e Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96, a formação religiosa é de responsabilidade da família, assim, não cabe às instituições educacionais vincular suas práticas pedagógicas a preceitos ou a determinada prática religiosa. Isso não significa que os espaços educativos são indiferentes diante da realidade da comunidade escolar em suas diferenças culturais/religiosas que fazem parte da vida. As diferenças fazem parte da vida social, da comunidade escolar, sendo assim, precisam ser visibilizadas na sua condição.

Nessa perspectiva, compreende-se que nos espaços escolares não há lugar para o proselitismo, a discriminação e o preconceito às diferentes manifestações religiosas, como também não é lugar para qualquer forma de dogmatização a uma determinada manifestação religiosa. No entanto, é preciso analisar as práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano das escolas que se manifestam nas rezas/orações, nas cantigas religiosas; nas datas comemorativas de cunho religioso; nas normas morais fundamentadas na religião; na invisibilização e/ou discriminação às religiões de matrizes africanas; e, entre outros modos de conceber a transcendência na tradução do cristianismo como modelo único e correto de ser religioso.

Muitas atividades são trabalhadas a partir das datas comemorativas de cunho histórico/religioso. Nesse sentido, é preciso pensar: Qual o sentido pedagógico dessas práticas no cotidiano das escolas? O que é significativo no processo de aprendizagem dos estudantes nas referidas datas comemorativas?

Além do enfoque religioso, que em geral se traduz no Cristianismo, é preciso analisar em que medida essas datas estão articuladas a questões pedagógicas na problematização da propagação do consumo e na preservação do patrimônio cultural. Em que medida, as representações do Papai Noel nas festas natalinas, dos coelhos e dos ovos de chocolate e entre tantas outras práticas trazem reflexões sustentáveis à vida?

A partir das diferentes realidades trazidas e enunciadas pelos estudantes, algumas atividades com viés Cristão, estão sendo ressignificadas

nas escolas. Assim, ao mesmo tempo que elas não devem direcionar as questões religiosas, elas também não devem negar suas diferentes expressões presentes na vida dos estudantes. Nesse contexto, a equipe pedagógica tem potencialidade de elaborar práticas coletivas comprometidas com os princípios éticos.

A Festa Junina, por exemplo, precisa ser analisada em suas origens, na suas manifestações no território brasileiro e na sua constituição como um patrimônio cultural da humanidade. Mesmo com as marcas históricas vinculadas à religiosidade, essas festas não tem o objetivo de constituir experiências de fé/devolução e sim na produção cultural e na estética de um povo. Em busca de alternativas às complexidades da religiosidade, muitas escolas mudam o nome, passam a designá-la como “festa na roça”, “festa cultural”, “festa caipira”, dentre outras denominações. As escolas precisam pensar o sentido que a festa junina tem para aquela comunidade, considerando sua identidade cultural (JUNQUEIRA, 2016).

Compreende-se que não há uma negação por tudo que diz respeito à comemoração, pois algumas datas fazem parte das propostas pedagógicas com abrangência significativa à realidade da comunidade escolar, bem como sua articulação com o Projeto Político Pedagógico.

Se por um lado, não podemos negar a influência do calendário cristão nas práticas escolares (natal, páscoa, festa junina, carnaval etc.), por outro lado, estas atividades transformadas em motivações pedagógicas, não podem subverter a função laica da escola e nem mesmo transformar determinadas práticas culturais (dança, música, brincadeiras etc.) em mecanismos de doutrinação religiosa ou de intolerância religiosa (PMV, UM OUTRO OLHAR, 2006).

Entende-se que não há uma negação da cultura religiosa presente na vida dos estudantes, transformando a escola numa redoma em relação a tudo que tem caráter religioso. Ao contrário, cabe a escola dialogar e investigar, a partir da realidade dos estudantes, as curiosidades e as ideias pré-concebidas do outro, na perspectiva da identidade e da diferença.

Entende-se que o papel das instituições

educacionais, bem como o papel do Estado não é o de se manifestar em princípios baseadas na fé. Então, poderíamos perguntar: Como deve ser a atuação da professora diante das curiosidades que os estudantes trazem em relação as manifestações religiosas presentes na sociedade?

É muito comum os estudantes argumentarem sobre as manifestações que presenciam no dia a dia, como as oferendas na Umbanda; a sacralização da vaca no Hinduísmo; a divindade indígena ligada às forças da natureza, a santidade dos mártires no catolicismo, a crença na reencarnação na visão espiritualistas, entre outras práticas que são vistas sob a ótica do preconceito.

Nesses acontecimentos, as experiências acontecem de maneira dialógica na perspectiva investigativa do conhecimento histórico, social e antropológico sem atribuir juízos de valor a uma determinada prática em detrimento de outra. Isso significa que é importante a professora conversar com os estudantes sobre as diferenças sem determinar práticas religiosas como certas ou erradas, como inferiores ou superiores, como sagradas ou profanas.

Eixos temáticos

Sendo parte integrante das diretrizes curriculares, o Ensino Religioso é compreendido como conhecimento que abrange a dimensão religiosa e não-religiosa, que se caracteriza tanto pelo âmbito das culturas e tradições religiosas manifestas nas crenças indígenas, africanas, afro-brasileiras, judaico, cristã, islâmica, espíritas, hindus, chinesas, japonesas, semitas, movimentos místicos, esotéricos, sincréticos, entre muitos outros, quanto pelos conhecimentos não religiosos que se caracterizam no ateísmo, agnosticismo, nihilismo, materialismo, ceticismo, entre outros.

Para tanto, é importante proporcionar conhecimentos sobre os elementos que compõem esses fenômenos, a partir das experiências vividas pelos estudantes, considerando a dimensão da liberdade religiosa com a busca da compreensão do questionamento existencial.

Ao assumir essa perspectiva, o Ensino Religioso poderá produzir conhecimentos nos diferentes

espaços de aprendizagem que sejam capazes de superar as desigualdades étnico-religiosas, a apologia, a imposição de doutrinas e dogmas que favoreçam determinados grupos religiosos; e, ao mesmo tempo, produzir práticas pedagógicas que valorizem as diferenças, a identidade, a autonomia, a liberdade de pensamento e a criação de novos valores.

Essa prática é possível quando a sala de aula e os diferentes espaços de aprendizagem se tornam locais propícios para as indagações; para os diálogos abertos; para potencialização das curiosidades, análise das identidades e das diferenças, apropriação de saberes e metodologias diferenciadas. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Ensino Religioso poderão ser referenciadas nos objetivos de aprendizagem que foram elaborados a partir dos seguintes eixos temáticos: Identidades e Diferenças; Conhecimento do fenômenos religiosos/não religiosos; e as Ideias práticas religiosas/não religiosas.

Os objetivos aqui propostos não esgotam as possibilidades de articulação dos conhecimentos produzidos nesse campo do saber, mas se constituem como importante referência na ação docente, contribuindo para as práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem.

a) Identidades e Diferenças

Aborda o caráter subjetivo e singular do humano, a partir do estudo da corporeidade, alteridade, dignidade, imanência-transcendência, religiosidade, subjetividade, territorialidade, relações interculturais e bem-viver.

Nesse eixo o “eu” estabelece relações com a natureza e com a sociedade mediadas pelo corpo, pelas linguagens e pelas especificidades histórico-sociais.

A partir desse reconhecimento, a pessoa se vê no mundo como dependente do outro e das relações em comunidade, que são estabelecidas no coletivo familiar, no escolar, na instância religiosa e comunitária e no meio ambiente. Experiências pedagógicas voltadas ao autoconhecimento, a autoestima, a identidade, a história de cada

sujeito, em articulação com o outro no conviver, podem fazer parte das atividades desenvolvidas nas aulas em utilização das diferentes linguagens: artística, corporal, cênica, musical e oral/escrita.

Na relação com o outro, como membros da convivência familiar e das organizações sociais; na coexistência de diferentes corporeidades, identidades, crenças, práticas, costumes, sentimentos, desejos, opções, sonhos, carências, medos, fragilidades e potencialidades, os estudantes poderão estar em constante contato com as identidades e as diferenças, potencializando o conviver.

Essas diferentes culturas são marcadas pelo conjunto de princípios éticos, de história, tradições religiosas, símbolos sóciofamiliares e comunitários que integram, identificam e diferenciam as pessoas em suas culturas, relacionadas ao respeito e ao cuidado com a vida.

Nessa relação com a vida, torna-se imprescindível o reconhecimento e a valorização do “eu” e do “outro”, independente do segmento religioso, do não segmento, ou ainda, dos que adotam o pensamento ateu e agnóstico.

É importante compreender que os conhecimentos, os preceitos éticos e morais transmitidos nos textos sagrados orais e escritos influenciam as escolhas das pessoas, as relações socioculturais e a organização das sociedades, em diferentes tempos, lugares e espaços.

Ao mesmo tempo, é importante analisar que as crenças e ideologias religiosas podem determinar ou orientar valores, atitudes e comportamentos, contribuindo com a superação dos processos de exclusão e desigualdades e, por vezes, com a sua reprodução quando utiliza dos preceitos religiosos para fins particulares ou para práticas que fragilizam a dignidade humana.

b) Conhecimento dos fenômenos religiosos/não religiosos

Contempla os aspectos que estruturam as culturas e tradições/movimentos religiosos, a partir dos mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, crenças, textos orais e escritos, doutrinas,

literaturas, valores e princípios religiosos. Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares da vida.

A partir desse eixo torna-se importante a compreensão da dimensão mitológica das primeiras civilizações, compreendendo o que é mitologia por meio da leitura das narrativas heroicas como expressão da explicação do cosmo humano.

Essa ideia mítica também está articulada aos rituais de passagem que faziam e fazem parte da vida dos povos desde as comunidades primitivas, nos diferentes espaços e tempos da história da humanidade. Os rituais podem ser analisados a partir das cerimônias de formatura, dos ritos religiosos do batismo para os cristãos, como também nos rituais da cura e purificação para os povos indígenas.

Nos rituais da morte, tema que tanto afeta os estudantes, as diferentes tradições religiosas e a filosofia explicam a passagem da vida para a morte, ou apenas, pela morte para adquirir uma nova vida. A crença na sobrevivência espiritual, proporcionou a criação de explicações e ritos religiosos para este momento o qual, certamente, todos passarão. Assim, interpreta a realidade última do ser humano de maneiras diversas, estando entre elas a ancestralidade; a reencarnação; a ressurreição e o nada, que se traduz na negação da vida além da morte.

A partir desse repertório, os diálogos sobre os rituais do nosso cotidiano e os rituais sagrados são (re)significados.

A utilização dos símbolos tem permitido a humanidade a levar à outras gerações os conhecimentos acumulados no decorrer do tempo. Desse modo, contribui para a preservação dos valores básicos para que a cultura se eternize. Esses símbolos são formados de uma variedade de objetos concretos ou abstratos que são carregados de valores, significados e sentidos para o povo que o concebe. Esses conhecimentos articulados a realidade dos estudantes, podem ser elaborados com o estudo dos símbolos das diversas manifestações religiosas e não religiosas, como os símbolos contidos no uniforme, no time de

futebol, na banda de rock, nos partidos políticos, nas bandeiras, dentre outros.

No que diz respeito à divindade, a história da humanidade constituiu a ideia de sobrenatural, como um ser mitológico, que possui poderes especiais e é visto como superior. Muitas vezes, sua imagem é semelhante à imagem humana ou de outro ser, sendo cultuado como santo, divino ou sagrado, e, em muitos casos, é caracterizado como imortal. A divindade só é reconhecida por adesão da fé/crença e não pela explicação racional e/ou científica.

Os textos sagrados são um elo de comunicação entre os seguidores e a perpetuação dos ensinamentos das diferentes manifestações religiosas. Apresenta objetivo de criar unidade e identidade dos seguidores, de modo a consolidar os ensinamentos por meio dos sermões, história, doutrinas e orações.

Até hoje, algumas culturas, como as indígenas, se utilizam da oralidade, como mecanismo de transmissão das tradições religiosas. Desse modo, é por meio da oralidade que os ensinamentos são revividos nos diferentes rituais.

O Ensino Religioso também trata das questões filosóficas, que trazem entre outros objetos, a razão como base para compreender o mundo; e também as perspectivas seculares da vida, ou seja, outras formas de conhecimento que não se caracterizam pelas explicações religiosas, independe dos moldes do divino, mas que se compõem do cotidiano, da história, dos acontecimentos e das informações.

c) Ideias práticas religiosas/não religiosas

Aborda as experiências e as manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros.

O Ensino Religioso analisa como as doutrinas religiosas fundamentam a manutenção de cosmovisões e a transmissão de seus ensinamentos. E

também como os princípios éticos contribuem para a erradicação de discursos e práticas de violência por motivações religiosas. Numa perspectiva interdisciplinar, a escola possibilita a pesquisa de diferentes narrativas culturais com vistas a problematizar os processos de exclusão, xenofobias e desigualdades, estimulados por crenças, ideologias religiosas ou filosofias de vida.

Ao mesmo tempo, os estudantes também são desafiados a conhecerem o papel e atuação dos líderes/grupos religiosos e de outras lideranças, na política, na saúde, na educação, nos projetos e nos movimentos sociais fundamentados em princípios éticos que fomentam para o cuidado e a preservação da vida, na perspectiva dos direitos humanos e da Terra enquanto experiência existencial construída na coletividade.

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais do que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 1999, p. 33).

O cuidado faz parte da natureza e da constituição do ser humano... Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado desde o nascimento, o ser humano desestrutura-se, define, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver a sua volta. O cuidado deve ser entendido na linha da essência humana (BOFF, 1999).

E nesse cuidado com o mundo, os estudantes são possibilitados a (re)conhecer espaços e territórios sagrados de diferentes tradições e movimentos religiosos, em suas práticas, símbolos, expressões, princípios e valores, incluindo crenças e devoções populares, respeitando suas singularidades.

O território habitado pelos estudantes é um excelente laboratório para esse estudo. Nossas cidades estão repletas de elementos culturais que se concretizam nos monumentos, nos templos e nas manifestações religiosas.

Questões mais abrangentes referentes à existência humana e às situações limites que

integram a vida, são articuladas às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, e, são potencializadas na perspectiva dos direitos humanos.

Referências

BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética do humano**, Compaixão pela Terra. Petrópolis, R. J., Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei 9.475**. 22 jul. 1997. Brasília, DF, 1997.

_____. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei 9.394/96**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COSTELLA, D. O. Fundamento epistemológico do ensino religioso. JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Org.) **O ensino religioso no Brasil**. In: Curitiba: Champagnat, 2004.

FÓRUM PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso**. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciência da religião e ensino religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ensino Religioso: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS/1º SEGMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ANOS FINAIS/2º SEGMENTO	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
		IDENTIDADES E DIFERENÇA	Valores, ética, religião, cultura, sociedade, religiosidade, fé, doutrina, diversidade, alteridade.	<p>Perceber-se como pessoa dependente de outras pessoas e das relações que se estabelecem no contexto familiar, escolar, cultural, comunitário e ambiental.</p> <p>Reconhecer um conjunto de lembranças e símbolos familiares e comunitários que auxiliam na compreensão respeitosa da trajetória das pessoas nos distintos grupos de pertencimento.</p> <p>Reconhecer que o “eu” estabelece relações de pertencimento com a natureza e com a sociedade reconhecendo-se como membro de um núcleo de convivência.</p> <p>Reconhecer que o “eu” estabelece relações de pertencimento com organizações sociais, onde coexistem diferentes corporeidades, identidades, crenças, práticas, costumes e orientações.</p> <p>Compreender que tanto o “outro” quanto o “eu” possuem sentimentos, lembranças, memórias, símbolos, valores, saberes e crenças que se constituem como referências para a construção da identidade pessoal e coletiva.</p> <p>Perceber distintas orientações existentes nas diferentes culturas e tradições religiosas locais, referentes à valorização e ao cuidado com a vida, com a natureza, com o corpo e com a saúde.</p> <p>Compreender como os preceitos ético-morais transmitidos nos textos sagrados orais e escritos influenciam as escolhas das pessoas, as relações socioculturais e a organização das sociedades, em diferentes tempos, lugares e espaços.</p> <p>Conhecer e respeitar os alimentos considerados sagrados pelas culturas, tradições e expressões religiosas, compreendendo os diferentes sentidos e valores que assumem em cada contexto dentro do nosso município e estado.</p> <p>Perceber aspectos que identifiquem propósitos de valorização da vida e construção da cidadania nos textos sagrados orais e escritos, tradições religiosas e filosofias de vida.</p>
CONHECIMENTOS DOS FENÔMENOS RELIGIOSOS/ NÃO RELIGIOSOS		<p>Compreender que as narrativas sagradas surgiram dos mitos e história dos povos.</p> <p>Identificar os diferentes nomes, sentidos e significados atribuídos às divindades na diversidade cultural religiosa.</p> <p>Reconhecer que a memória dos acontecimentos sagrados é cultivada através de mitos, práticas e símbolos nas diferentes tradições, que podem ser transmitidos por meio da cultura oral e escrita.</p> <p>Perceber a presença de símbolos e crenças nas manifestações locais constituintes da diversidade cultural.</p> <p>Identificar explicações relacionadas à natureza humana e ambiental em mitos que tratam da origem da vida, em diferentes perspectivas religiosas e não religiosas.</p> <p>Entender que as tradições e manifestações religiosas dão sentido a vida.</p>	<p>Conceituar rito, símbolo e mito, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Analisar as explicações relacionadas à natureza humana e ambiental em mitos que tratam da origem da vida, em diferentes perspectivas religiosas e não religiosas.</p> <p>Entender que os locais sagrados se constituem como espaços de expressão utilizados pelas diferentes tradições religiosas, bem como estes se relacionam com o mundo.</p> <p>Perceber a presença de símbolos e crenças nas manifestações nacionais e mundiais constituintes da diversidade cultural.</p> <p>Reconhecer as concepções de morte em culturas e tradições religiosas, bem como seus respectivos ritos mortuários ou fúnebres.</p> <p>Entender que para tradições e movimentos religiosos a morte é geradora de sentido para a vida e produtora de culturas.</p>	

Objetivos de Aprendizagem para o Componente Ensino Religioso: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos

EIXOS	CONCEITOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ANOS INICIAIS/1º SEGMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM ANOS FINAIS/2º SEGMENTO	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
		IDEIAS E PRÁTICAS RELIGIOSAS/ NÃO RELIGIOSAS Valores, ética, religião, cultura, sociedade, religiosidade, fé, doutrina, diversidade, alteridade.	Conhecimentos dos fenômenos religiosos/ não religiosos	Conhecer as principais datas religiosas, festas e comemorações realizadas no município e no estado.
Compreender os rituais como práticas religiosas.	Conhecer e relacionar as principais datas religiosas, festas e comemorações realizadas no país e no mundo aos contextos.			
Conhecer a origem e a função dos espaços sagrados e sua simbologia religiosa.	Inferir como doutrinas religiosas embasam a manutenção de cosmovisões.			
Perceber a oralidade e a leitura como um conjunto de linguagens que sustentam e comunicam saberes e experiências que fundamentam concepções e práticas religiosas	Conhecer e respeitar os alimentos considerados sagrados pelas culturas, tradições e expressões religiosas, compreendendo os diferentes sentidos e valores que assumem em cada contexto social do mundo			
Compreender as ideias e o papel exercido pelos representantes religiosos das diferentes instituições, tradições e comunidades religiosas, bem como o de outras autoridades civis e não religiosas.	Compreender os sentidos e significados da vida e da morte para o Ateísmo, Niilismo, Ceticismo e Agnosticismo			
Valores, ética, religião, cultura, sociedade, religiosidade, fé, doutrina, diversidade, alteridade.	Vivenciar os valores que promovem a coexistência pacífica.		Analisar as relações de poder das filosofias de vida, tradições e movimentos religiosos em questões geopolítica / econômica / religiosa / ambiental.	
	Valorizar e usar o diálogo/conversa como forma de mediar situações conflituosas e tomada de decisões coletivas.		Problematizar sobre a existência humana e as situações limites que integram a vida, articulando às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, entre outras.	
	Desenvolver atos e atitudes de cuidado e respeito ao próprio corpo e ao meio em que vive.		Argumentar sobre as implicações da atuação de instituições religiosas em um Estado laico e em uma sociedade diversa culturalmente.	
	Participar de discussões éticas e religiosas, interagindo conforme as regras estabelecidas com os outros.		Compreender que os espaços sagrados se constituem como locais de expressão das tradições religiosas.	
	Reconhecer que as diferentes ideias e representações das divindades são construções humanas, elaboradas em função das experiências religiosas, realizadas em distintas temporalidades e Espacialidades.		Vivenciar os valores que promovem a coexistência pacífica.	
Valores, ética, religião, cultura, sociedade, religiosidade, fé, doutrina, diversidade, alteridade.	Conhecer as principais datas religiosas, festas e comemorações realizadas no município e no estado.	Valorizar e usar o diálogo/conversa como forma de mediar situações conflituosas e tomada de decisões coletivas.		
		Despertar para a busca/vivência dos valores da cidadania em diferentes contextos.		
		Construir entendimentos acerca dos limites, das possibilidades e dos impactos sociais e religiosos na utilização das tecnologias de informação e comunicação relacionadas às situações da vida cotidiana e ao desafio das relações inter religiosas e interculturais na contemporaneidade.		
		Conhecer as formas de inserção e conversão nas tradições religiosas, bem como normas e orientações de participação em cerimoniais sagradas.		
		Conhecer aspectos históricos relacionados à origem e à formação de textos sagrados orais e escritos, nas perspectivas Indígenas, Africanas, Orientais, Semitas e das novas Religiões.		
	Conhecer as principais datas religiosas, festas e comemorações realizadas no país e no mundo.			



PARTE III

**EDUCAÇÃO: INOVAÇÃO SOCIAL
E TECNOLÓGICA POR UMA
VIDA SUSTENTÁVEL**

1

Tecnologias digitais integradas ao currículo

Na dinâmica de atualização das Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória, foram propostas importantes contribuições sobre os espaços tempos de aprendizagem, principalmente, com relação à potencialização dos usos pedagógicos das tecnologias digitais, a partir de abordagens metodológicas que dialogassem com os novos contextos sociais e culturais.

Essas proposições foram retomadas nos diálogos curriculares com as professoras de Informática Educativa da Rede de Ensino de Vitória, consolidando a ideia defendida nestas Diretrizes Curriculares de que todos os espaços tempos se constituem fundamentais na produção do conhecimento, sendo necessário ampliar as discussões sobre o currículo em sua relação com as tecnologias e também sobre as atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática Educativa (LIE).

Entre as contribuições relativas aos usos das tecnologias, destacaram-se as possibilidades de ampliação do conhecimento, a interdisciplinaridade e a interligação dos saberes pelos estudantes e pelas professoras, o trabalho inovador e lúdico¹⁹, a acessibilidade e a inclusão social para todos os estudantes, inclusive para aqueles com deficiências.

Os usos das mídias no processo ensino aprendizagem proporcionam diferentes articulações didáticas, a melhora do entendimento e fixação dos conteúdos, dinamizando e tornando mais lúdico o desenvolvimento curricular. Contribui para a aprendizagem da leitura, da escrita e do raciocínio lógico, para o relacionamento interpessoal, para o uso da internet, das ferramentas e dos softwares. Nesse processo educativo, é estimulada a aproximação com a tecnologia e ressignificado o uso das redes sociais (Síntese das contribuições dos grupos de diálogos com professoras de informática).

Durante os encontros com os educadores, foram apontados, ainda, aspectos a serem ampliados no desenvolvimento curricular com relação aos usos das tecnologias digitais, como a necessária

articulação com as áreas do conhecimento, o entendimento da concepção que orienta o processo ensino aprendizagem com o apoio das tecnologias, o uso consciente e responsável das redes sociais e a ampliação das ferramentas e softwares.

Esses momentos de diálogos trouxeram importantes elementos para a atualização das Diretrizes Curriculares, reafirmando a necessidade de buscarmos respostas para questões que nos inquietaram: como as tecnologias digitais podem ser incorporadas ao currículo, considerando os diferentes espaços tempos de aprendizagem? Quais propostas metodológicas podem favorecer uma aprendizagem mais efetiva, conectada com os desafios dos novos tempos e com as experiências/interesses dos estudantes? Qual o papel da informática educativa no contexto de uso das novas tecnologias digitais?

Dessa maneira, buscamos incorporar a este texto as ideias produzidas ao longo dos diálogos curriculares trazendo, inicialmente, um breve histórico sobre o desenvolvimento da Informática Educativa no Brasil e na Rede de Ensino de Vitória, com o objetivo de resgatar alguns momentos desse percurso. Em seguida, ampliamos nosso olhar a partir da produção conceitual e metodológica da área, buscando novos caminhos e novas possibilidades para o trabalho com as mídias na escola. Apresentamos também os eixos temáticos a partir dos quais foram elaborados os objetivos de aprendizagem relativos à apropriação de conhecimentos e procedimentos de usos das tecnologias digitais.

¹⁹ Conforme defendido nestas Diretrizes Curriculares compreende-se por trabalho lúdico aquele que incorpora inúmeras alternativas metodológicas para que os estudantes possam desenvolver “[...] a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções [...], potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo de conhecer” (BORBA, 2007, p. 43).

Contexto Histórico

O desenvolvimento da Informática Educativa no Brasil teve início na década de 1970 com a discussão sobre o uso de computadores para o ensino da Física, sendo intensificado a partir do ano de 1975 com os usos do Projeto Logo²⁰, de Seymour Papert, inicialmente, pela Universidade Estadual de Campinas, que criou o Núcleo de Informática aplicada à Educação. No final dessa década, foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), responsável pelo domínio político da informática no Brasil e pela criação de uma Comissão Especial de Educação, visando gerar normas, subsídios e diretrizes para a área de informática na educação (VALENTE, 1999). Entre as ações dessa secretaria, destaca-se o projeto Educação com computador (Educom), com metas voltadas para o desenvolvimento de pesquisas sobre o uso educacional da informática e seus impactos no processo ensino aprendizagem, conforme explica Tavares (2001).

A partir da década de 1980, intensificaram-se as ações de formação técnica e docente, como o projeto FORMAR (1987), com o objetivo de provocar a reflexão da professora “[...] sobre a sua forma de atuar em sala de aula e propiciar-lhe condições de mudanças em sua prática pedagógica, na forma de compreender e conceber o processo ensino-aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador” (MORAES, 1997, p. 37). Nesse contexto, destacou-se também o Programa Nacional de Informática Educativa²¹ (Pronife, 1989), que teve como principal proposta incentivar a capacitação contínua e permanente de professoras, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia educativa, buscando desenvolver estratégias de ensino e novos métodos de aprendizagem.

Nos anos 1990, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), com o propósito de que o uso pedagógico da informática nas redes públicas de ensino fosse, de fato, incluído no planejamento da professora e da escola como um todo, aliando a

tecnologia ao ensino a fim de qualificá-lo. Tendo em vista a promoção da inclusão digital com o uso das tecnologias como ferramentas didáticas, o programa foi passando por adequações ao longo dos anos. Recentemente, no ano de 2017, o Ministério da Educação iniciou a implementação do Programa de Inovação Educação Conectada que prevê a conexão em alta velocidade de todas as escolas públicas do país, desenvolvendo ações a partir de quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura para fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica.

Na Rede Municipal de Ensino de Vitória, a partir do ano de 1989, iniciaram-se os primeiros movimentos em torno dos usos da Informática Educativa, com o Programa Nacional Pronife que se efetivou por meio do Projeto Laboratório Ensino-Aprendizagem (LEA). No período de 1997 a 2001, passou a ser desenvolvido o Projeto “A informática nas Escolas Públicas Municipais de Vitória” (InfoVit), tendo em vista a ampliação dos laboratórios de informática existentes em duas escolas e a implementação em outras trinta. Além disso, o projeto previa a aquisição de softwares integrados às áreas curriculares e a formação de profissionais, entre outras metas (MUGRÁBI, 2005).

A partir de 2001, foi instituído no município de Vitória o Programa Educação Ampliada, que desenvolveu projetos voltados para a informática educativa nas escolas municipais, como a implantação de laboratórios em escolas do ensino fundamental que ainda não haviam sido contempladas, além de cursos de formação. Nesse período, um dos desafios para a implantação da informática educativa nas escolas foi a identificação de um profissional referência para o trabalho no laboratório de informática.

Como a função era exercida, em alguns casos, por professoras e, em outros, por estagiários com

²⁰ Logo é uma linguagem de programação (software) que permite que a criança desenvolva seu próprio conhecimento.

²¹ Programa do Governo Federal que visava à formação continuada de professoras, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia da Informática Educativa. No Espírito Santo, a implantação se deu a partir do convênio com a Secretaria Estadual de Educação, tendo como uma das principais ações, a instalação dos Centros de Informática Educativa.

formação técnica, foi realizada pela Secretaria de Educação, no ano de 2005, a seleção de 55 professoras para atuação nos laboratórios de informática em escolas da rede municipal, a fim de que o trabalho fosse estruturado de forma a atender as necessidades dos estudantes (LOURENÇO, 2008, p.74). No mesmo ano, foi criado o cargo de Professor de Informática no quadro permanente do magistério municipal, regulamentado pela Lei nº 6.443/2005 e, no ano seguinte, houve realização do concurso público, em janeiro de 2006. Nas atribuições inerentes ao cargo, destaca-se, conforme Decreto nº 13.615 (PMV, 2007, p. 6), a responsabilidade por “planejar, ministrar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto político pedagógico”.

A partir desse período, iniciou-se a utilização de ferramentas livres, baseadas na filosofia dos Softwares Livres ou de Código Aberto como o Projeto VixLinux, que inclui o uso de um sistema operacional com aplicativos, como o *Gcompris*, o *Chidsplay*, o *TuxPaint*, o *Audacity*, o *Kdenlive*, o *GIMP*, entre outros. Foi também aberto o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), conhecido como Laboratório de Formação em Tecnologias Educacionais (LAFOTE), destinado ao aprofundamento de estudos sobre os usos pedagógicos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), assim como o conhecimento do sistema operacional em uso e seus aplicativos, e efetuada a revitalização dos laboratórios de informática e a migração para o sistema operacional Ubuntu/Edubuntu.

Nesse cenário, a implementação dos laboratórios de informática nas escolas da rede de Vitória visou ampliar o acesso a computadores e criar condições para a compreensão, por parte do corpo docente, de que os recursos tecnológicos e os meios de comunicação (mídias) são importantes ferramentas pedagógicas que auxiliam no processo de apropriação do conhecimento e na formação de todos os sujeitos envolvidos, considerando os diversos espaços tempos de aprendizagem.

Para ampliar as possibilidades de interação entre os educadores da rede, a partir de 2011, passou a ser utilizada uma Plataforma Moodle, a VixEduca, que foi customizada para fins de formação do magistério. Nesse ambiente virtual são desenvolvidas diversas atividades formativas coordenadas pelas equipes da gestão central da Secretaria de Educação e das Unidades de Ensino, potencializando os encontros presenciais com atividades variadas de estudos e práticas ou totalmente on-line por meio da exploração das ferramentas disponíveis, tais como: chat, fórum, glossário, tarefa.

Atualmente, no âmbito dos Programas Federais, a Rede Municipal de Ensino de Vitória participa do Programa Federal de Inovação Educação Conectada, inscrevendo-se, sobretudo, nas ações que estão voltadas para a instrumentalização e usos das tecnologias digitais/redes de conectividade nas diversas dimensões propostas pelo Programa.

No âmbito municipal, a Secretaria de Educação, reconhecendo a importância de potencializar os processos inovadores ancorados nos diversos usos das tecnologias, assegura no Planejamento Plurianual (PPA 2018-2021) o Programa Inovações Educacionais que tem por objetivo realizar ações de inovações educacionais, de ordem pedagógica, de gestão e de tecnologias, de forma a potencializar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e de execução do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino, do planejamento da Secretaria de Educação e da política educacional.

Em atenção aos desafios dos novos tempos, busca, também, atualizar e ressignificar projetos previstos no PPA, como o Conexão Escola, o Fab-Lab - Laboratório de Aprendizagem e Inovação e o Projeto das Salas Ambientais, intensificando ações de formação docente e inaugurando, no ano de 2020, uma nova fase na gestão dos processos educativos com a implementação da Plataforma AprendeVix, que possibilita acesso a novos recursos digitais disponibilizados no G Suíte, tais como: *classroom*, *drive*, *jamboard*, formulários, documentos, *chat*, *podcasts*, *hangouts*, youtube, planilhas e apresentações.

Referências conceituais e metodológicas

A expressão Tecnologia Educacional tem sido utilizada para designar as mais diversas tecnologias utilizadas nas escolas de maneira educativa, não se referindo apenas a computadores ou internet, uma vez que a tecnologia se faz presente, por exemplo, em todos os materiais que usamos, nas cadeiras em que nos sentamos, no data show, no celular, TV, DVD, nos equipamentos multimídias e tantos outros aparatos. Segundo Moran (2000, p. 58):

Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio.

A evolução nesta área é crescente e acelerada requerendo atualizações permanentes por parte de todos os profissionais, em especial, os que se dedicam aos estudos e práticas em tecnologia a serviço da educação. Nesse cenário, cabe destacar as Tecnologias da Informação e da Comunicação²² (TIC) que permitem a existência e o funcionamento das mídias, com mudanças significativas nas formas de relações sociais e, conseqüentemente, no desenvolvimento humano. As mídias vêm sendo incorporadas no meio educacional, inicialmente por meio de programas de informática educativa, como no caso da rede de ensino de Vitória, que tiveram por objetivo aliar a tecnologia ao ensino a fim de qualificá-lo. No atual contexto, com a abordagem do ensino híbrido e das metodologias ativas, essas possibilidades são ampliadas tendo em vista a implementação da Plataforma AprendeVix ao articular os usos das tecnologias aos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

O uso dos diferentes recursos tecnológicos torna-se um trabalho a ser desenvolvido tanto pelas professoras de informática quanto pelas demais professoras da escola, para potencialização do currículo e, portanto, para o processo ensino aprendizagem, no sentido de contribuir com a consolidação dos conhecimentos, uma vez que

a melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com as características da sociedade atual, que enfatiza a autonomia do aluno para a busca de novas compreensões, por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas (PRADO, 2005, p. 4).

Assim, em meio às tecnologias disponíveis e presentes na vida de nossos estudantes, entendemos que as tecnologias digitais configuram-se ferramentas pedagógicas que favorecem a articulação entre as áreas do conhecimento, potencializando a interdisciplinaridade e contribuindo na superação da fragmentação do conhecimento por meio da interligação dos conhecimentos em sua relação com o contexto de vida dos sujeitos, com sua realidade, com sua cultura, conforme explicitado nestas Diretrizes Curriculares. Pensar o processo educativo em uma perspectiva interdisciplinar é, desse modo, “[...] aprofundar a compreensão da relação entre teoria e prática, contribuir para uma formação mais crítica, criativa e responsável e colocar a escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico” (THIESEN, 2008, p. 51).

O desenvolvimento das atividades pedagógicas com usos das tecnologias pode, então, contribuir para que os estudantes estabeleçam sentidos entre os conhecimentos aprendidos na escola e a sua utilização na vida, sendo necessário pensar formas de organização dessas atividades. Uma das opções interessantes é o trabalho com projetos didáticos, que favorece o aprofundamento dos conhecimentos estudados, contribuindo para maior interface entre as áreas, já que a professora lança mão de diferentes recursos e metodologias de ensino, como aulas dialogadas, pesquisas orientadas, grupos de trabalho, softwares, mídias, atividades exploratórias, atividades de sistematização e atividades de avaliação, sem perder de vista a articulação constante entre as estratégias de ensino.

O investimento na promoção de situações de ensino e aprendizagem centradas em aprender

²² Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) formam uma estrutura que permite a criação das mídias digitais interativas com mudanças no modelo comunicacional atual.

ativamente por meio do planejamento de situações com problemas reais, desafios relevantes, jogos, diferentes atividades e momentos de leitura, combinando tempos individuais e coletivos e projetos de vida pressupõe a adoção de novas posturas pedagógicas frente à organização das atividades e dos espaços tempos de aprendizagem.



Figura 68 - Usos dos diferentes espaços tempos de aprendizagens EMEF SC

Considerando, desse modo, as perspectivas educacionais apresentadas nestas Diretrizes Curriculares, reafirmamos a necessidade da integração curricular através de metodologias que potencializam as aprendizagens e o protagonismo dos estudantes, ampliando as possibilidades de produção de conhecimento, uma vez que, conforme pontuado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2016), os usos das tecnologias de informação e comunicação favorecem posicionamentos críticos frente a questões gerais do ambiente natural e da vida social dos estudantes.

Nessa perspectiva, o Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas se apresentam como bons caminhos para novas formas de aprender, auxiliando os estudantes na apropriação de conhecimentos mais profundos, no desenvolvimento de competências socioemocionais e de novas práticas sociais.

Metodologias Ativas e Ensino Híbrido

O Ensino Híbrido é um dos modos de expressão das Metodologias Ativas, principalmente pela possibilidade de agregar os usos de ambientes virtuais aos percursos de aprendizagem dos estudantes. A utilização de jogos e games na escola, por exemplo, é uma experiência que exige quebra de alguns paradigmas, potencializando práticas, abordagens e estratégias diversificadas, aplicativos, ambientes virtuais e tantas outras ferramentas que contribuem para uma aprendizagem mais ativa.

Moran (2013, p. 01), destaca que as aprendizagens efetivas ocorrem “[...] quando os estudantes encontram sentido nas atividades que propomos, engajando-se em projetos para os quais trazem contribuições e dialogando sobre as atividades e as maneiras de realizá-las”.

De acordo com o autor, é no contexto educacional que se associam inovações tecnológicas com inovações pedagógicas, que emergem as Metodologias Ativas, por meio das quais as práticas docentes são ampliadas e se apresentam de modo complexo, afastando-se da noção fragmentada de disciplina e de construção do conhecimento. A professora é, nesta abordagem, design de roteiros personalizados e de grupos de aprendizagem, além de orientadora mentora de projetos. As Metodologias Ativas podem ser, então, definidas como “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (MORAN, 2018, p. 41).

Assim, a articulação das abordagens ativas e híbridas com as tecnologias digitais é uma potente estratégia de trabalho na promoção da aprendizagem. As metodologias ativas têm o protagonismo do estudante inscrito nas estratégias utilizadas e o ensino híbrido enfatiza “[...] a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo” (Moran, 2017 p. 23). Nesse contexto, as atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamentos, resolução de problemas e de outras atividades

de aprendizagem ativa, instigando o estudante a recuperar, aplicar e ampliar o conteúdo aprendido com os usos ativos das tecnologias digitais e redes de conectividade.

Como exemplos dessas estratégias metodológicas, podemos citar:

A aprendizagem baseada em problemas (PBL, sigla em inglês; ABP, sigla em Português). É inspirada na Educação Ativa, em processos interdisciplinares e transdisciplinares que envolvem ciclos de estudos com foco na resolução de problemas articulados ao contexto sociocultural em que o/a estudante está inserido/a. O viés interdisciplinar e transdisciplinar é articulado aos temas e problemas de diferentes complexidades em que os estudantes poderão propor resolução para as questões de modo individual ou em grupo (MORAN, 2013).

Aprendizagem baseada em problemas é precursora da **aprendizagem baseada em projetos**. A primeira, parte de um questionamento (problema) e, na segunda, é planejada a entrega e culminância do Projeto, denominada produto (que nas práticas pedagógicas se consubstanciam em maquetes, softwares, peças, prototipagens, etc.). Ambas são processos ativos, estão imbricadas e também pressupõem o protagonismo e engajamento dos estudantes. Com Moran compreendemos que a aprendizagem baseada em projetos “[...] é uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula” (2013, p. 10).

Sala de aula Invertida – as informações sobre determinado tema são acessadas de modo flexível e mais aprofundado com a mediação docente e de outros estudantes. Nesse processo os estudantes podem acessar, individualmente ou em grupo, materiais, sites, em tempos e ritmos mais adequados. “O docente propõe o estudo de determinado tema e o aluno procura as informações básicas na internet, assiste a vídeos e animações e lê os textos que estão disponíveis na web ou na biblioteca da escola” (MORAN, 2013, p. 08). Vale destacar que esses espaços tempos de aprendizagens (tanto o material a ser

acessado de modo virtual quanto os espaços de aprendizagem na escola) são articulados e planejados com intencionalidade a partir de objetivos de aprendizagem.

Gamificação – o conceito clássico de gamificação remete à utilização de recursos do design de games, fora dos ambientes dos games, visando à motivação e engajamento dos usuários em relação à resolução de problemas e desafios de diferentes níveis. Como exemplo, temos o uso no contexto da educação de “[...] elementos de design de jogos no ambiente de aprendizagem, não para jogar, mas para motivar, engajar e melhorar o rendimento e desempenho dos alunos envolvidos no processo de ensino”. (J.B. Silva e G.L Sales, 2017 apud Silva, Castro e Sales, 2019, p.4).

Rotação por estações – uma forma potente de promover o engajamento e o protagonismo dos estudantes é utilizar a estratégia da rotação por estações. Importante garantir em pelo menos uma estação o uso de algum recurso digital. As atividades são diferentes, realizadas em grupos, em tempos iguais. As opções das atividades são variadas, envolvendo leitura, reflexões, debates, produção textual, mapas mentais, produção de curtas-metragens, entre outras possibilidades. “Os grupos se revezam ao mesmo tempo e todos passam pelas diferentes estações. Ao final é importante que os alunos e o professor compartilhem suas descobertas e questões que a dinâmica suscitou” (Moran, 2013, p.8).

Cabe ressaltar que essas metodologias de ensino contribuem para o desenvolvimento dos conteúdos procedimentais relacionados ao campo da pesquisa, considerando, em especial, as potencialidades das mídias digitais. Câmeras digitais, filmadoras, rádio escola, aparelhos de DVD, calculadoras, projetor de slides, celulares, computadores e suas ferramentas são exemplos de recursos que podem ser utilizados com a finalidade de ensinar os estudantes a observar e registrar; selecionar e buscar informações em fontes variadas; analisar e sistematizar dados e informações obtidas; socializar resultados de pesquisa. Os usos dos recursos tecnológicos aliados à pesquisa configuram-se, desse modo, estratégias fundamentais no processo de ensino aprendizagem e na formação dos estudantes,

tendo em vista as possibilidades de interatividade que deslocam os sujeitos do lugar de consumidores para produtores do conhecimento, contribuindo para a democratização dos saberes.

Experiências vivenciadas na Rede de Ensino de Vitória

Em tempos de convergência digital, novos desafios se apresentam para as práticas docentes, exigindo mudanças mais profundas que afetam o processo educativo em várias dimensões. Nesses novos tempos, é necessário reafirmar a importância da intencionalidade educativa no processo de ensino aprendizagem, o papel da docência e da mediação pedagógica, assim como dos estudantes como sujeitos que protagonizam o processo de apropriação e de produção de saberes. Dessa maneira, na Rede de Ensino de Vitória, as Metodologias Ativas inserem-se em uma abordagem metodológica que dialoga com conceitos postulados neste documento curricular, compreendendo o currículo como um campo de produção de conhecimentos, possibilidades, interseções e, sobretudo, como experiência.

Nesse contexto, práticas pedagógicas com os usos das tecnologias digitais numa abordagem mais ativa vêm se fortalecendo, gradativamente, no cenário educativo na Rede de Ensino de Vitória, como mostra a experiência exitosa que envolveu um grupo de profissionais de diferentes escolas da rede, participantes do curso de extensão “Práticas Educativas Tecnológicas com Metodologias Ativas”, ofertado no ano de 2018, pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor) do Instituto Federal do Espírito Santo. Nesse curso, foram vivenciadas diferentes abordagens na perspectiva da Educação 4.0, em que o estudante é considerado o protagonista no processo ensino aprendizagem, nos diferentes momentos das aulas.

Um exemplo que ilustra essa experiência foi o trabalho que teve como objetivo discutir o uso do celular e de outras tecnologias em sala de aula como recurso didático no processo de ensino aprendizagem, uma vez que esse recurso, na atualidade, não é usado apenas como forma de comunicação verbal, pois devido às características

atuais dos celulares, a leitura visual também se torna fundamental na captação de informações. Nesse contexto, foi possível oportunizar aos estudantes a compreensão do ambiente externo à escola a partir de olhares focados na lente da câmera que registrou a experiência digital.

Na experiência, foi proposta a construção de um percurso a ser feito por toda a turma, auxiliado pelo aplicativo Google Maps, para que os estudantes localizassem a escola onde estudam e o entorno da mesma, identificando os pontos em destaque nas ruas próximas, sinalizando os que são pontos comerciais, turísticos, prédios públicos, suas residências, etc.

Considerando que nem todos os estudantes possuíam o aparelho e para facilitar a identificação dos locais a serem fotografados durante o percurso, a turma se organizou para definir um roteiro e fazer a representação do mapa com os locais. Também foram realizadas explicações sobre a produção das imagens fotográficas. Na sequência, foi realizado o percurso, com a realização dos registros, utilizando a câmera digital de seus celulares smartphone. Alguns estudantes adicionaram a fotografia ao aplicativo Google Maps, em tempo real, aproveitando que tinham acesso à internet durante o percurso. A cada instante conversavam e discutiam sobre os pontos colocados no mapa de forma a cumprir todo o percurso.



Figura 69: Estudantes da EMEF SVP registrando prédio histórico da cidade de Vitória-ES

Os locais visitados e fotografados pelos estudantes já eram conhecidos por eles. No entanto, o percurso fotográfico favoreceu outros olhares sobre esses locais e suas histórias, sendo possível observar o encantamento deles ao produzirem as imagens fotográficas com a escolha do melhor ângulo, luz e efeitos de filtro em aplicativos.

Pontos turísticos da capital capixaba foram identificados no Google Maps e registrados por fotos pelos estudantes, identificando também as ruas por onde passaram e onde estavam localizados os estabelecimentos demarcados. Algumas dessas localidades eram cotidianas para os estudantes, mas a presença da professora no percurso fotográfico levou ao compartilhamento de conhecimento com o grupo. Alguns estudantes também aproveitaram para fazer o registro dessa experiência em vídeos.

Após os registros fotográficos, eles foram convidados a compartilhar as imagens e discutir sobre a experiência. Muitas fotos e vídeos foram feitos, sobrecarregando a memória dos celulares, o que gerou um desconforto para alguns estudantes no meio do percurso fotográfico. Ao retornar, foi explicado sobre formas de compartilhamento de imagens e aplicativos gratuitos para esse fim. Durante o diálogo, surgiu o assunto “segurança na internet” ao serem divulgadas as fotos em modo público.

A internet e os aplicativos que a circundam são ferramentas de comunicação e entretenimento e, assim sendo, possibilitam que o usuário obtenha informações relevantes de diversas áreas. Os estudantes que participaram desse trabalho tiveram a oportunidade de aliar ferramentas que eles usam no dia a dia em atividades escolares. Alguns relataram que compartilharam o assunto com suas famílias, mostrando empolgação com os novos recursos a que tiveram acesso. A partir da análise dos resultados desse percurso fotográfico foi possível concluir que

[...] todo o processo de ensino, desde a exibição do mapa ao compartilhamento das imagens, proporcionou aos estudantes um tempo rico de aprendizagem e ensino em que eles puderam dividir o conhecimento que tinham acerca dos recursos dos aplicativos, dos aparelhos eletrônicos, computadores e smartphones, da área no entorno da escola, informações históricas culturais e familiares de cada ponto assinalado no mapa, com os seus colegas de sala e com os profissionais da educação que acompanharam esse trabalho (ANTONIO, et. al, 2018, p. 9).

Na apresentação deste breve relato, a mediação docente também é um elemento a ser destacado para que sejam efetivadas situações de

aprendizagem que assegurem o desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes. Conceituada neste documento como “[...] o conjunto de situações, possibilidades e recursos que são criados pelo docente e disponibilizados aos estudantes como forma de garantia do direito de aprendizagem” (SEME/PMV, 2016, p. 34), a mediação pedagógica deve contribuir, portanto,

[...] para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e a multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, [preservando] seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e, ao mesmo tempo, valendo-se desses recursos como meios para promover a aprendizagem, a comunicação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL/MEC, 2016, p. 329).

Com esse objetivo, as propostas de trabalho com recursos midiáticos e digitais vem sendo pensadas e utilizadas de diferentes maneiras pelas professoras, reafirmando os pressupostos das diretrizes curriculares nacionais e municipais e promovendo a reconfiguração das práticas pedagógicas protagonizadas com/pelos estudantes, como foi possível observar a partir dos estudos realizados sobre a Cultura Digital e os usos das Metodologias Ativas no curso²³ ofertado na Plataforma VixEduca pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação no ano de 2020.

A partir das atividades desenvolvidas e das avaliações registradas nesse curso, as professoras trouxeram desafios e possibilidades no trabalho com as tecnologias digitais, reafirmando que “em meio ao que estamos vivendo, as Metodologias Ativas se tornaram mais importantes e necessárias”. Elas “[...] abrem um leque de ações empreendedoras que são de imediata utilização na escola. Fazer planejamentos observando os diversos tipos de aprendizagem e inteligência e o planejamento por estações [...], entender que há a necessidade de se mudar e modernizar a prática diária é um grande passo”²⁴.

²³ Curso com 80 horas, totalmente on-line, intitulado Metodologias Ativas e a Cultura Digital na Educação, com oferta inicial de 530 vagas ofertadas, prioritariamente, para professoras das áreas do conhecimento e da informática educativa da Rede de Educação de Vitória.

²⁴ Trechos de avaliações do curso feitas pelas professoras participantes, coletados em Formulário Google aplicado pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (2020). Essas avaliações são realizadas sem a identificação das cursistas.

Para as professoras, os recursos tecnológicos digitais aliados às metodologias ativas favorecem:

- “um olhar muito mais amplo sobre as possibilidades de utilizar a internet nas aulas por meio de vídeos, aplicativos, espaços na nuvem etc.”;
- “novos horizontes para criar aulas mais integradas com a tecnologia [...]”;
- “os usos dos recursos do laboratório de informática, da tecnologia móvel e as estações nas aulas, para envolver mais os estudantes nas produções individuais e coletivas da turma e, também, para compor a produção da avaliação do trabalho realizado”;
- “situações de ensino e aprendizagem mais ativas e colaborativas por meio da aula invertida, mapas mentais e jogos”;
- “uma aprendizagem equilibrada, baseando-a em três movimentos principais: individual, grupal e orientado, levando o aluno a ser realmente o “protagonista” nesse processo, [...] a colocar a mão na massa e a produzir”;
- “[...] maior autonomia e envolvimento por parte dos alunos”.

Durante as experiências formativas pôde ser constatada a importância do investimento nas inovações pedagógicas, uma vez que elas possibilitam “intensificar e ampliar a proposta de ensino híbrido no contexto da sala de aula e da escola”. Nesse sentido, o conhecimento das ferramentas e seus modos de utilização são fundamentais para as professoras, como evidenciado nos trechos a seguir:

“Então, de certa forma eu já aplicava o estudo híbrido em sala, mas não com tanta propriedade. Com o andamento do curso, isso nos fará termos ainda mais autonomia e certeza do que estamos aprendendo, para, então, medirmos o ensino para com os protagonistas da educação, ou seja, os nossos alunos.”

“Utilizarei as ferramentas com mais consciência do porquê, para quê e como devo aplicar os recursos

e metodologias digitais em minhas aulas”.

“Já estava fazendo um ensaio com o modelo híbrido. Agora, tendo mais informações, a coragem para colocar em prática aumenta.”

“Terei muito mais interesse em realizar cursos online em plataformas diversas, planejar aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos, que são bem antenados no assunto e beneficiar aquele público diverso de alunos que aprende em ritmo e forma diferente da grande maioria.”

“Nossas aulas serão mais interessantes, poderei ensinar meus alunos toda forma de pesquisa, fazer atividades nas plataformas. Será uma nova forma de ensino.”

“Agora já consigo visualizar uma aula teórica e prática em tecnologias que realmente funciona. Utilizando o Google Drive e o Classroom. Produzindo com os alunos uma nuvem de palavras, um mapa mental.”

Nesse contexto, o ano de 2020, constitui um marco nos usos das tecnologias digitais na Rede de Ensino de Vitória, conforme indica o tema do Calendário Escolar “Educação: Inovação Social e Tecnológica por uma Vida Sustentável”, proposto na perspectiva de fortalecer as práticas educativas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em tempos de constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, enfatizando a necessária busca por estratégias que respondam aos desafios da contemporaneidade (PMV/SEME, Portaria Nº 031/2019).

Tais desafios, intensificados em função dos novos contextos provocados pela expansão da Covid-19, fizeram que muitos processos fossem acelerados, como a criação das contas institucionais para servidoras e estudantes da rede de ensino (@aluno.edu.vitoria.es.gov.br, @prof.edu.vitoria.es.gov.br @edu.vitoria.es.gov.br) e a implementação da AprendeVix, a Plataforma Digital da Rede de Ensino de Vitória, criada, especialmente, para ampliar as práticas educacionais por meio de interações com diversos ambientes virtuais de aprendizagem, incluindo algumas plataformas de uso temporário como a Aprimora.

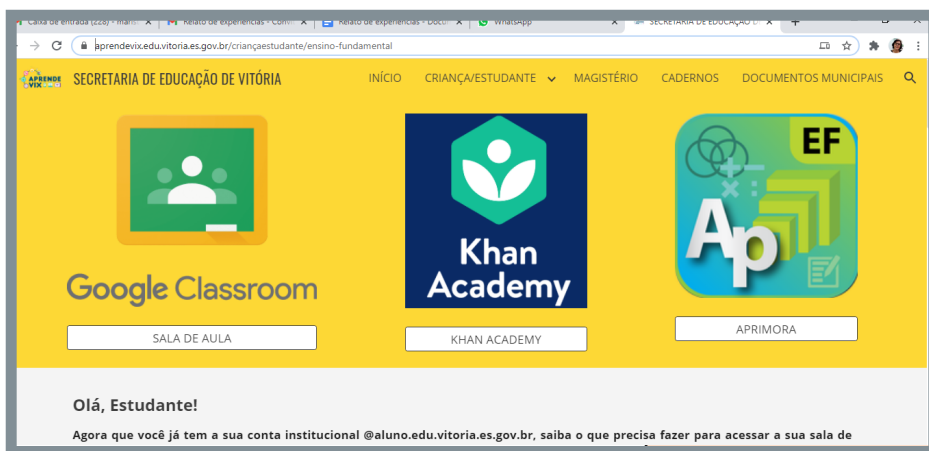


Figura 70: Página do estudante no Portal AprendeVix - <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br>

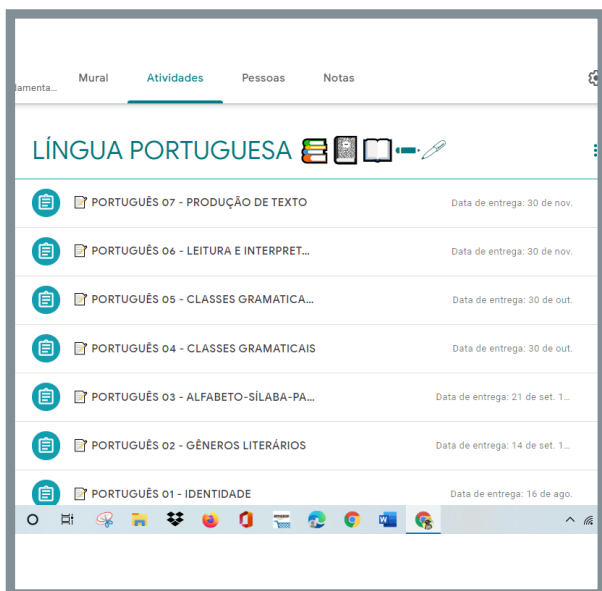


Figura 71: Página da sala de aula do 2º ciclo 1 C V, da EMEF EMSG, na AprendeVix.

O processo de implementação da AprendeVix ocorreu a partir de ações formativas voltadas para a apropriação de conhecimentos sobre as funcionalidades dos aplicativos disponibilizados no G Suite, tais como Google Sala de Aula, Formulários, Drive, Meet, Sites, entre outros. Esse movimento provocou uma potente integração entre os profissionais da Informática Educativa e demais profissionais, trazendo muitas aprendizagens e novas possibilidades de trabalho, como pode ser observado no relato ao lado.

[...] Diante da pandemia que nos assolou fomos desafiados a utilizar a plataforma GSuite AprendeVix. No início, precisamos conhecer as possibilidades desta plataforma, seus aplicativos, suas potencialidades. Iniciamos o trabalho na EMEF de forma gradual, buscando respeitar tanto os estudantes como nosso próprio conhecimento. Elaboramos tutoriais para orientar os alunos para acessar à plataforma, divulgamos o site <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/>, realizamos busca ativa utilizando outros meios de comunicação como ligações e mensagens de texto. Após conhecer os aplicativos e a realidade de acesso dos estudantes, optamos por utilizar o aplicativo Formulários para postagens dentro do Google Sala de Aula. Essa escolha aconteceu, pois é um aplicativo de fácil acesso, não necessitando baixar outros, além do sala de aula. No decorrer do tempo, o acesso dos alunos à plataforma foi aumentando, mas ainda é um desafio, se pensamos no total de alunos. Utilizamos outros aplicativos da plataforma para elaborar atividades impressas com os mesmos conteúdos contemplados dentro das postagens. O grupo de whatsapp contribuiu para que se estimulasse o acesso e a realização das atividades postadas.

Prof.^a Graciela Alessandra Schwartz, Língua Portuguesa, Ciclo 2 (4º e 5º anos) - EMEF EMSG

Como resultado dos processos formativos para a implementação da Plataforma AprendeVix, também foram criados ambientes que potencializam o acesso à leitura por meio do Aplicativo Google Sites como a “Biblioteca Virtual da Rede de Ensino de Vitória”, uma importante ferramenta de apoio à inclusão digital que contribui para a

garantia da democratização da informação e do conhecimento por meio do acesso à leitura. Essa ação educacional da Rede de Bibliotecas de Vitória visa ao desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes, redimensionado as possibilidades de interação por meio da leitura e oportunizando uma nova forma de trabalho nas bibliotecas escolares.



Figura 72: Página inicial do site: <https://sites.google.com/edu.vitoria.es.gov.br/bibliotecavirtual/in%C3%ADcio>

Esses são alguns exemplos de práticas com a cultura digital que evidenciam os processos que se constituem no movimento de resignificação das práticas pedagógicas em contextos nos quais os usos das tecnologias digitais puderam ser intensificados a partir da implementação da

Plataforma AprendeVix e das apropriações/ usos das Metodologias Ativas. Tais processos, em desenvolvimento na rede de ensino, são essenciais para assegurar o direito à aprendizagem, conforme previsto nos objetivos a seguir.

Objetivos gerais

Documentos curriculares nacionais, em especial, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL/MEC, 2016) apresenta, no conjunto de objetivos a serem apropriados pelos estudantes, alguns objetivos que contemplam os usos das tecnologias, por exemplo, no eixo Práticas Digitais da Área de Linguagens, que visa a participação dos estudantes em atividades de experimentação e criação de novas linguagens com uso das tecnologias contemporâneas.

Em consonância com os Documentos Curriculares Nacionais, nestas Diretrizes, considerando a importância dos usos das mídias e suas tecnologias, espera-se que, no processo educativo, os estudantes possam:

- participar de atividades que envolvam os usos das tecnologias da informação e da comunicação, reconhecendo a importância das novas linguagens e dos novos modos de interação social;
- utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos individuais e coletivos (BRASIL/MEC, 2016).
- organizar o pensamento e desenvolver capacidades de observação, interação e criação;
- mobilizar recursos expressivos para participar em diferentes eventos comunicativos, compreendendo seu papel na produção de sentidos em diferentes linguagens;
- ampliar conhecimentos sobre as linguagens e seus usos nas situações de comunicação;
- reconhecer as potencialidades das diferentes mídias (impresas, audiovisuais e internet) como fontes de pesquisa;
- fazer uso das redes sociais e da internet, de forma ética e responsável, utilizando-a como meio de comunicação, de ampliação e socialização de conhecimentos;
- desenvolver atitudes que primem por uma cultura de construção coletiva, respeitando o pluralismo de ideias, a diversidade religiosa, étnico-racial, de gênero, de identidade;
- produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos sociais, buscando intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo (BRASIL/MEC, 2016).



Figura 73 - Usos das tecnologias no laboratório de informática - EMEF UFES

No atual contexto em que as tecnologias são as bases das ações pedagógicas, uma diversidade de atividades promove inovações no âmbito da intervenção pedagógica planejada pelos docentes, cabendo a todas as professoras e, de modo especial aos de Informática Educativa:

- potencializar o acesso de todos os estudantes às tecnologias e às mídias digitais nos diferentes espaços tempos, compreendendo a inclusão digital como forma de interação com o outro por meio dos diferentes meios de comunicação e informação;
- proporcionar um ambiente humanizador, utilizando metodologias, recursos e estratégias em situações de aprendizagem que assegurem o desenvolvimento de trabalhos cooperativos a partir dos usos das tecnologias;
- planejar e propor atividades/projetos junto aos profissionais da educação, buscando romper as dificuldades e resistências em relação ao uso das tecnologias educativas nos diferentes espaços pedagógicos, incentivando a autonomia de todos;
- desenvolver o Plano de Trabalho²⁵, assegurando os usos das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para o fazer pedagógico e para a consolidação dos objetivos previstos nas diversas áreas do conhecimento.

²⁵ Termo utilizado para se referir ao instrumento de sistematização do planejamento da professora de Informática Educativa que envolve a articulação com as áreas do conhecimento.

Eixos de trabalho e objetivos de aprendizagem

Em consonância com a abordagem de organização do trabalho pedagógico delineada nos diversos componentes que compõem as áreas do conhecimento, compreendemos que, no que tange aos usos das mídias e suas tecnologias, há um conjunto de conhecimentos e procedimentos que devem ser sistematizados e objetivados no desenvolvimento da ação educativa. Esses conhecimentos foram organizados a partir de três eixos temáticos que são interdependentes e que transversalizam o trabalho com os saberes produzidos nas diversas áreas do conhecimento:

As mídias e suas tecnologias, Pesquisa, produção e autoria e Redes Sociais.

No primeiro eixo, intitulado *As mídias e suas tecnologias*, são propostos objetivos de aprendizagem voltados para o conhecimento da própria tecnologia, ou seja, a tecnologia é parte integrante da aprendizagem e os estudantes aprendem sobre conteúdos procedimentais de usos das mídias, softwares educativos e suas ferramentas: aprender sobre e como usar as tecnologias como recurso no processo de aprendizagem e de produção de conhecimentos.

As mídias e suas tecnologias	
Objetivos	Considerações metodológicas
Acessar equipamentos eletrônicos de uso coletivo no ambiente escolar de forma adequada.	Neste eixo são apresentados objetivos que visam ao desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre as mídias e suas ferramentas, concebidas como meios que potencializam o acesso e a apropriação dos conhecimentos. Desse modo, é preciso organizar situações de ensino aprendizagem que contemplem a utilização dos diversos equipamentos eletrônicos para uso social através de projetos, atividades interativas, softwares educativos, softwares ferramentas. Ressalta-se a necessidade de um planejamento articulado com os professores de cada componente curricular para que a aprendizagem desses conteúdos procedimentais aconteça de forma integrada aos conhecimentos em estudo, constituindo-se importante ferramenta pedagógica para o processo de ensino aprendizagem.
Identificar diferentes equipamentos eletrônicos existentes e suas possibilidades de usos sociais e educacionais.	
Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações e conhecimentos.	
Compreender o funcionamento básico dos sistemas operacionais em uso, como Linux, Windows, equipamentos móveis e outras plataformas amigáveis.	
Diferenciar software de hardware e seus periféricos (entrada, saída e armazenamento) nos variados equipamentos eletrônicos.	
Reconhecer as funções das ferramentas do sistema operacional em uso: arrastar, clicar, salvar, acessar programas/software, entre outros.	
Utilizar comandos, como, copiar, colar, encontrar, abrir e salvar arquivos nos equipamentos eletrônicos de uso social.	
Arquivar informações, utilizando procedimentos como, criação, nomeação e renomeação de pastas e arquivos.	
Utilizar o pacote de escritório para a sistematização das atividades curriculares: editor de texto, planilhas, gráficos e apresentação de slides.	
Conhecer os modos de operacionalização das ferramentas disponíveis na AprendeVix: Google Drive, Google Docs, Google Agenda, Google Hangouts e Google Sites, Google formulários, Google planilhas, entre outras.	
Utilizar processos e ferramentas digitais disponíveis para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e das áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.	
Realizar atividades apresentadas em pacotes educacionais como: Gcompris, TuxPaint, Childs play.	
Desenhar e pintar utilizando aplicativos de editor de imagens como: Kolour Paint, Gimp, Tuxpaint e outros.	
Utilizar softwares educativos desenvolvendo estratégias de resolução de problemas, de raciocínio lógico, assim como as capacidades de leitura, de análise, síntese e pesquisa.	
Resolver atividades educativas usando jogos online e/ou off-line.	

O eixo da *Pesquisa, produção e autoria* contempla objetivos de aprendizagem que se organizam em torno das possibilidades de criação para que os estudantes possam desenvolver estudos e capacidades ligadas ao campo da problematização e da investigação, com experiências pedagógicas que valorizem a dimensão da autoria no processo de apropriação dos conhecimentos, nas quais os estudantes são concebidos como sujeitos singulares, com subjetividades, vivências, histórias e emoções que enriquecem e potencializam o currículo, rompendo, portanto, com as propostas metodológicas que levam a mera recepção e passividade diante dos aparatos tecnológicos.

Conforme afirma Caryl Emerson (1996, p. 113) apud Sobral (2012),

“[...] criar não é meramente inventar, mas antes desenvolver uma consciência ficcional de tal maneira que esta seja suficientemente autônoma para ter vida própria, entrar em suas próprias relações sujeito-sujeito”.

Nessa direção, os objetivos propostos neste eixo visam a ações de protagonismo que tenham como referência as ferramentas tecnológicas em todo seu potencial criativo e inovador para que os estudantes possam aprender e produzir através e com o uso dos diversos recursos tecnológicos.

Pesquisa, produção e autoria

Objetivos	Considerações metodológicas
Conhecer diferentes passos de realização da pesquisa, como: levantamento de hipóteses, interpretação, comparação, avaliação e aplicação	As atividades de pesquisa e de produção com o uso das tecnologias digitais requerem mediação pedagógica intencional e sistematizada, de modo que os estudantes sejam orientados no desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa, como a elaboração de questões e problematizações, seleção dos recursos para busca de informações em fontes variadas, sistematização, tratamento e divulgação dos resultados.
Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.	
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.	
Respeitar o modo de pensar dos colegas e aprender com eles, de maneira a identificar aspectos consensuais, ou não, na discussão de uma determinada questão.	
Exercitar a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas).	
Pesquisar conteúdos em diferentes redes e materiais disponíveis.	
Vivenciar situações-problema individual e grupal em seu bairro e sua cidade	
Compreender como utilizar as ferramentas tecnológicas indispensáveis à ação colaborativa com colegas e professoras, reconhecendo suas potencialidades na produção do conhecimento.	
Fazer uso da internet de maneira investigativa, visando a descoberta de diferentes ambientes de informação.	
Analisar, levantar hipóteses, problematizar, verificar as informações obtidas.	
Selecionar as informações, utilizando-as de maneira responsável.	
Empregar as informações pesquisadas em demandas de estudos dos diferentes componentes curriculares.	
Utilizar recursos como www (word wide web) internet, intranet e hipertexto.	
Identificar sites com referências oficiais como: .org, .gov, .edu.	
Criar sites com diferentes finalidades: leitura, jogos, portais, entre outros.	
Experimentar diferentes formas de resolução de problemas a partir da reflexão, raciocínio e da compreensão de conceitos.	
Usar softwares educativos (Edilim, Pencil 4, Kolour Paint, Jclíc, Tuxpaint, TuxMath, Stelarium, Kdenlive, Audacity, Gcompris, Gimp, ChildsPlay, entre outros) como ferramentas de apoio no processo de construção do conhecimento.	
Participar de criações com recursos multimídias, exercendo o protagonismo nos processos de apropriação, produção e socialização dos conhecimentos.	
Desenvolver mudanças de atitudes, contribuindo na condução das ações que requerem a utilização das mídias digitais e sociais, com responsabilidade pessoal e social.	
Participar da criação de projetos, histórias, jogos e programação.	

O terceiro eixo, intitulado *Redes Sociais*, tem como foco o desenvolvimento de capacidades, valores e atitudes que contribuam para ampliar as possibilidades de comunicação, compartilhamento de informações e conhecimentos, envolvendo as

redes sociais que, cada vez mais cedo, passam a fazer parte do cotidiano dos estudantes, tornando-se uma potente ferramenta para auxiliar o processo ensino aprendizagem.

Redes sociais	
Objetivos	Considerações metodológicas
Compreender que as redes sociais são estruturas que promovem a comunicação de grupo.	Usando os recursos tecnológicos, os estudantes devem ser orientados a se conectar com os outros e com o mundo, por meio de aulas interativas, pesquisas, debates, seminários, trabalhos em grupos constituídos por estudantes de escolas diferentes (até de países e culturas diferentes), contato (chat, troca de e-mails, troca de arquivos, etc.) com pessoas relacionadas com algum tema em discussão. Essas são apenas algumas atividades que podem ser desenvolvidas por meio do uso das redes sociais na escola.
Conhecer as redes sociais disponíveis como: Whatsapp, Facebook, Instagram, Messenger, Youtube, Snap-chat, Twitter, LinkedIn, entre outras, escolhendo a que mais se adequa ao seu perfil.	
Distinguir as redes de relacionamento (profissional e política) com objetivo de fazer uso adequado das mesmas, de acordo com seu perfil e interesse.	
Utilizar as redes sociais como meio de divulgação de notícias, texto de opinião e imagens de interesse da turma ou comunidade escolar.	
Utilizar as redes sociais para retratar fatos da rotina escolar, inserindo fotos e relatos, criando um acervo para a memória histórica da escola (Instagram, Facebook, Blog e etc.)	
Compreender as potencialidades das redes sociais, para além da divulgação de textos, fotos e vídeos, utilizando-as para a criação de grupos de estudos, para o esclarecimento de dúvidas, propostas de leituras complementares, assim como a participação em fóruns de discussão, enquetes e formulários sobre temas trabalhados em aula.	
Conceber as redes sociais como canal de acesso à informação e de interação com o mundo.	
Refletir sobre os usos das redes sociais (exposição de informações pessoais/ uso excessivo) e suas consequências.	
Trazer para da escola elementos de sua realidade externa, por meio de celulares, net/notebooks, tablets e outros recursos eletrônicos que lhes permitam manter a conexão com os outros e com o mundo.	
Compartilhar aulas, pesquisas, debates, seminários, trabalhos em grupo entre estudantes da mesma escola e de escolas diferentes, até mesmo de municípios, estados, países e com culturas diversas.	

É importante ressaltar que os objetivos de aprendizagem aqui apresentados constituem referência para a ação docente e não esgotam as possibilidades de trabalho com as tecnologias, uma vez que os avanços nessa área são dinâmicos e, nesse sentido, podem e devem ser ampliados sempre, considerando a necessária articulação com as áreas do conhecimento.

Outro aspecto a destacar é que os objetivos são pontos de partida e de chegada para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Pontos de partida porque se configuram como indicadores para a avaliação diagnóstica dos estudantes e, portanto, para o planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas na escola para que possam ser assegurados os direitos de aprendizagem que orientam esta proposta curricular. Nesse sentido, os objetivos também se configuram

como pontos de chegada de todo processo educativo experimentado pelos sujeitos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, com suas

Referências

ANTONIO, Cléria da Penha D et al. **O celular como instrumento de desenvolvimento prático de conteúdos educacionais**. In: Mostra Científica de Práticas em Tecnologias Digitais na Educação. CEFOR/IFES, Vitória, 2018, p. 10. (Mimeo).

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Informática Educativa (PronInfe)**. Brasília, 1989.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Informática Educativa.** (ProInfo). Brasília, 1997. Disponível em www.proinfo.gov.br. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão. Brasília, 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Conectada.** Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>. Acesso em: 06 nov. 2020.

LOURENÇO, E. M. S. M, **Migração de um sistema computador proprietário para um sistema livre em uma rede municipal de ensino:** sentidos, percepções e a atividades vivenciadas por professores e alunos, 2008. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**, nº 01, 1997. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2320/2082>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. In: **Interações**, vol. V, nº. 9, jan-jun. Universidade São Marcos, São Paulo: Brasil, 2000. p. 57-72.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 08 maio 2019.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian. MORAN, José. (Orgs). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José; IN YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p. 23-35

MUGRÁBI, Elias. **Formação Continuada de Professores em Informática Educativa no Sistema Municipal de Vitória:** construindo práticas para a inserção na sociedade do conhecimento? 2005. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças:** Repensando a escola na era da informática. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia: articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.8, p. 54-58. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 12 jul. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Decreto nº 13.615.** Vitória, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Portaria Seme Nº 031/2019. Estabelece Diretrizes Gerais para a elaboração do Calendário Escolar de 2020 e institui o mesmo ano, como o ano da Educação: Inovação Social e Tecnológica por uma Vida Sustentável. **Diário Oficial do Município de Vitória.** Estado do Espírito Santo. Edição n. 1311, 2019.

SILVA, João Batista da Silva; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 41, nº 4, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbef/v41n4/1806-9126-RBEF-41-4-e20180309.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SOBRAL, Adail U. A Concepção do círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov: confrontos e definições. **Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli.** V.1., n.2., Dez. 2012. p. 123-142.

TAVARES, Neide R. B. **Formação continuada de professores em informática educacional.** Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2001.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** Vol. 13, nº.39, Rio de Janeiro, Set./Dez, 2008.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** 1999. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&c>. Acesso em: 06 jun. 2016.

2 Práticas Restaurativas na Educação

“Para que uma pessoa seja feliz será preciso que todas do grupo se sintam felizes. Estamos conectados uns com os outros e essa relação estende-se aos ancestrais e aos que ainda nascerão”

(DOMINGUES, 2015).

A epígrafe nos remete à ideia de uma ética coletiva pautada no altruísmo, na fraternidade e na colaboração entre as pessoas. Refere-se a um modo de viver que se opõe ao individualismo e faz parte da filosofia humanista de origem africana representada por meio da palavra Ubuntu, utilizada nas línguas zulu e xhosa, na África do Sul, e sintetizada no provérbio: “*Umntu Ngumuntu Ngabantu*”, que significa “Uma pessoa é uma pessoa por causa das outras pessoas”.

Considerando os contextos atuais e os inúmeros desafios identificados em dados de violência e conflitos cotidianos registrados nos ambientes escolares, essa filosofia de origem africana nos convida a repensar as relações sociais, as visões de mundo, os valores, os processos educativos junto às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da rede de ensino, assumindo a responsabilidade pela inclusão e pela transformação social e contribuindo para o processo de construção de uma Cultura de Paz²⁶.

Nessa perspectiva, é fundamental revisitarmos os sentidos da escola reconhecendo-a como espaço de formação das novas gerações em diálogo com os novos tempos e em conexão com questões sociais e culturais contextualizadas, inclusive na perspectiva intergeracional. É necessário, também, enfatizarmos a inovação a partir do uso de metodologias e estratégias que atendam às necessidades sociais na busca de soluções

mais efetivas, eficientes, sustentáveis e justas ao enfrentarmos as questões cotidianas, gerando benefícios para a coletividade e projetando soluções conjuntas para melhorar a vida na sociedade e no/do planeta.

Tais pressupostos subjazem o texto da Portaria Seme Nº 031/2019 que estabeleceu Diretrizes Gerais para a elaboração do Calendário Escolar de 2020, instituindo-o como o ano da Educação: Inovação Social e Tecnológica por uma Vida Sustentável.

Nessa direção, reafirmamos que o conhecimento só tem sentido na relação com a vida, o que pressupõe um processo humanizador e transformador no qual a escola se constitua o lugar do encontro, da interação, da socialização, da partilha, do diálogo, da convivência cidadã e participativa. Um espaço onde os estudantes possam consolidar sua natureza social, afetiva, histórica e cultural. Assim, ao discutirmos sobre a Educação e os sentidos da escola neste documento curricular, retomamos o conceito de experiência a fim de resgatar a função social da escola, o reencantamento pelo saber, especialmente pelo saber compartilhado e construído a muitas mãos.

Isso pressupõe a aposta numa concepção de currículo mais abrangente e que contemple um conjunto de atividades, para além do que está prescrito, ampliando o olhar para todos os fatores que afetam, direta e indiretamente, a produção do conhecimento para integrar os saberes produzidos historicamente aos saberes e experiências dos estudantes, uma vez que, conforme explicitado neste documento curricular, as atividades do currículo não podem estar desassociadas da totalidade social, pois também envolvem a construção de significados e valores culturais expressos nas vivências

²⁶ De acordo com definição dada pela Unesco, o termo Cultura de Paz significa o comprometimento de promover e vivenciar o respeito à vida e à dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito, a rejeição de qualquer forma de violência, o compartilhar de tempo e recursos com generosidade a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica, desenvolver a liberdade de expressão e diversidade cultural através do diálogo e da compreensão do pluralismo, manter um consumo responsável respeitando todas as formas de vida e contribuir para o desenvolvimento da comunidade, área, país e planeta (<https://bibliasp.org/cultura-de-paz/>).

cotidianas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, uma vez que somos pessoas por causa das outras pessoas.

Nessas vivências, estudantes e educadores também são afetados por situações de conflito que emergem nas relações sociais dentro da escola, tanto as que se iniciam no interior da instituição como as que são reflexos do cotidiano extraescolar dos sujeitos, configurando a escola como uma comunidade específica, com sua organização política, social e cultural (LIMA; JUNIOR, 2015).

Na mesma direção, Jares (2008) nos lembra que as relações humanas estão interligadas a modelos de convivência singulares com valores próprios, formas de organização, normas para enfrentamento de conflitos, formas linguísticas, modos de expressar sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado entre outros aspectos, uma vez que não há possibilidade de viver sem conviver. Do mesmo modo que são construídos modelos de convivência, também podem ser construídas as aprendizagens da convivência, sendo essa uma das funções dos processos educativos. Contudo, é necessário “[...] nos interrogarmos sobre o tipo de convivência na qual aspiramos viver e para qual pretendemos educar, conscientes de que, em ambos os desafios, jogamos boa parte de nosso futuro” (JARES, 2008, p. 16).

Para o autor, a educação para a convivência é uma questão prioritária para o exercício da cidadania. A família, o sistema educacional, o grupo de iguais, os meios de comunicação, os espaços e instrumentos de lazer, o contexto político, econômico e cultural são marcos que incidem nesse processo, assim como as metas e estratégias educativas, que precisam considerar conteúdos de natureza bem distintas implicados na convivência, como os de natureza humana (respeito à vida, dignidade, felicidade, esperança, entre outros), os conteúdos de relação (ternura, respeito, não-violência, aceitação da diversidade, solidariedade, igualdade e equidade, por exemplo) e os conteúdos de cidadania (justiça social, laicismo, direitos humanos).

Esses pressupostos convergem para a adoção de uma perspectiva pedagógica pautada na busca pelo diálogo, pela ação cooperativa, por soluções e encaminhamentos firmados na construção

de valores de ética e de cidadania. A Cultura de Paz, nesse contexto, apresenta-se como uma proposta inovadora e sensível, voltada para o desenvolvimento da comunicação não violenta, da colaboração, da criatividade, do pensamento crítico, da resolubilidade e da resiliência, potencializando as relações pedagógicas em projetos coletivos e compartilhados que objetivam o bem comum.

2.1 A trajetória na Educação de Vitória

Na Rede de Ensino de Vitória, conscientes da necessidade de práticas educativas voltadas para a construção da Cultura de Paz no ambiente escolar, buscamos conhecer experiências exitosas que nos trouxessem elementos para pensar a viabilidade da implementação dessas práticas no município. Uma referência foi o Projeto “Reconstruir o Viver” desenvolvido pela 1ª Vara da Infância e da Juventude de Vila Velha, que vinha multiplicando técnicas de justiça restaurativa e métodos pacíficos de solução de conflitos nas escolas daquele município.

Esse projeto, realizado inicialmente como piloto, teve suas ações ampliadas e se constituiu Programa “Reconstruir o Viver” em 03/07/2018, por meio do Ato Normativo Conjunto nº 28/2018, publicado no Diário da Justiça Eletrônico, que instituiu a Central da Justiça Restaurativa nos Juizados da Infância e da Juventude do Poder Judiciário do Espírito Santo. Com o objetivo de multiplicar técnicas de justiça restaurativa e métodos pacíficos de solução de conflitos, o Programa chegou a outras redes de ensino, entre elas, à rede de ensino de Vitória, que consolidou, na Portaria Seme nº 048/2017, as Diretrizes para o Calendário Escolar de 2018 e o instituiu como o ano da “Valorização da Vida e Cultura de Paz no Cotidiano Escolar”.

Em 11 de dezembro de 2019 mais uma etapa foi realizada com a assinatura do Acordo de Cooperação entre a PMV e o Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo (TJES) para consolidar as práticas restaurativas (comunicação não violenta, círculos de construção de paz, mediação escolar e comunitária) como ferramentas a serem utilizadas pelos setores da administração pública e parceiros, com o apoio do Poder Judiciário do ES, por meio do “Programa Reconstruir o Viver”, em âmbito estadual.



Figura 74: Assinatura do Acordo de Cooperação entre a PMV e o Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo (TJES), 2019.

Nesse percurso, a Secretaria de Educação de Vitória investiu esforços na multiplicação de agentes para o desenvolvimento das práticas restaurativas, visando a sua aplicação em vivências nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, envolvendo toda a comunidade escolar. Como ação prevista no Planejamento Plurianual (PPA 2018/2021), por meio do Projeto Diálogos do Ser para Conviver, desenvolveu um conjunto de atividades voltadas para o assessoramento pedagógico e para a formação em mediação de conflitos que inclui princípios da Comunicação Não Violenta – CNV e formação de Facilitadores de Círculos de Construção de Paz, envolvendo diretoras, pedagogas, professoras, e coordenadoras de turno, além de profissionais das

equipes técnicas de secretarias (SEME, SEMAS, SEMUS, SEMCID E SENSU).

Conforme dados apresentados em relatórios de gestão da Secretaria de Educação (2018-2020), foram certificados, pelo TJES, 88 Facilitadores de Círculos e ainda estão em processo de formação 07 instrutores e 58 Facilitadores. Durante esse período, esses agentes da paz promoveram várias vivências, de forma presencial e virtual, totalizando 150 círculos de construção de paz que atingiram 1800 estudantes, 223 familiares e 194 profissionais da Educação. Esse conjunto de ações reúne elementos que integrarão o Plano Municipal de Práticas Restaurativas, como promoção de ação de política pública.



Figuras 75 e 76: Círculos de Diálogos com crianças/estudantes da Rede de Ensino, Dez. 2019.

A dimensão da política pública se fortalece com a criação da Comissão de Práticas Restaurativas da Secretaria de Educação, conforme Portaria Seme Nº 036, de 10 de dezembro de 2020, que estabelece competências e diretrizes para o desenvolvimento das ações de implementação da cultura de paz no sistema de ensino, em consonância com a Lei Nº 9695/2020, de 20 de outubro de 2020, da Câmara Municipal de Vitória, que dispõe sobre as práticas restaurativas no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória.

O propósito é buscar a promoção de uma Cultura de Paz no ambiente escolar com o desenvolvimento e o fortalecimento de valores, atitudes e comportamentos fundamentados no respeito à vida, na promoção e na prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação, assegurando processos que potencializam o desenvolvimento de atitudes de interesse e respeito pelo outro, bem como estimular o desenvolvimento de atitudes cooperativas na ressignificação de conflitos contribuindo com o diálogo como elemento para melhoria das capacidades comunicativas, sobretudo, a escuta, que impactam a indisciplina, baixa autoestima, repetência e evasão, gerando insucesso escolar.

Nesse sentido, é fundamental reconhecermos que a aprendizagem dessas atitudes faz parte da formação para a vida e, portanto, do currículo escolar, compondo o repertório de experiências para a construção de valores sociais nas relações com os estudantes. Então, como ajudá-los a escolherem ou adotarem estratégias que sustentem relações de boa convivência? Com que lentes enxergamos as situações de conflito e como ressignificá-las no processo educativo?

As práticas restaurativas, nesse contexto, têm se constituído estratégias de promoção e criação da cultura de paz em diversas instituições sociais, entre elas, as educacionais, possibilitando que as crianças, jovens, adultos e idosos vivenciem e pratiquem a cultura de paz e o diálogo. A utilização de técnicas alternativas para desenvolver uma nova abordagem e propiciar uma mudança de postura diante dos conflitos, favorecendo a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do problema do cotidiano escolar é o desafio a ser superado, como têm afirmado os estudos sobre a Justiça Restaurativa.

Concebida como uma abordagem crítica aos modelos de relacionamento hierárquicos, como o Retributivo, que potencializam posturas autoritárias ancoradas em elementos de controle, subjugação e punição, a Justiça Restaurativa busca a compreensão das motivações que geraram o conflito e a ressocialização harmoniosa por meio do diálogo e da reconciliação dos sentimentos (JUNIOR; LIMA, 2015).

2.2 Justiça Restaurativa

Com origem no campo do Direito, no ocidente, a Justiça Restaurativa vem ampliando sua influência em vários setores sociais para construir interações saudáveis entre vizinhos, em processos judiciais para a infância e a juventude e em programas penitenciários de reintegração, por exemplo. Na área da Educação, de acordo com Evans e Vaandering (2018), desde 1990, ocorrem práticas circulares para fortalecimento das comunidades escolares, além de programas de acolhimento a estudantes suspensos e como respostas a comportamentos desafiadores. Os primeiros projetos com adaptações do modelo jurídico para o contexto escolar de que se tem registro, segundo as autoras, foram encontrados na Austrália, na Nova Zelândia, no Canadá, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha.

Aplicada, inicialmente, como estratégia para tratar problemas de comportamento e resolver conflitos e danos, a Justiça Restaurativa no Brasil, prevista na Resolução Nº 225, de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, sofreu mudanças ao chegar nas escolas, oferecendo respostas mais consistentes aos anseios por soluções inovadoras e efetivas para as situações de violência, de intolerância e de indiferença que afetam os relacionamentos. Nesse percurso, chegou a incorporar diferentes terminologias como práticas restaurativas, disciplina restaurativa, abordagens restaurativas, entre outros.

Desse modo, o conhecimento produzido sobre a Justiça Restaurativa emerge da prática e se apresenta sempre associado a ela. Esse é um fator importante e que contribui para esse novo enfoque, uma vez que substitui a noção de culpa pela de responsabilidade, perseguições por encontros, imposições por diálogos, castigos

por reparação de danos, sendo considerado não apenas modelo de Justiça, mas modelo mental que permite repensar o conjunto das políticas relacionadas à promoção da paz social (www.escolamaispaz.org.br).

Com o compromisso de criar ambientes educacionais justos e equitativos, a Justiça Restaurativa na Educação torna-se uma responsabilidade compartilhada, podendo ser definida, de acordo com Evans e Vaandering (2018, p. 16), como “[...] facilitação de comunidades de aprendizado que nutrem a capacidade das pessoas de se engajarem mutuamente e com seu ambiente de modo a amparar e respeitar a dignidade e valor inerentes a todos”.

Pelo fato de a Justiça Restaurativa ser fundada em valores, como humildade, responsabilidade, honestidade, solidariedade, empoderamento, interconexão, empatia e esperança, esse paradigma pacificador contribui para transformar as situações de conflito em oportunidades de aprendizagem, em relações de cooperação e de construção coletiva do bem comum. Desse modo, o resgate desses valores é condição essencial para a implementação de práticas fundadas nos princípios da Justiça Restaurativa na perspectiva da educação para a convivência e para a construção da Cultura de Paz. Conforme explicam Jayme e Araújo (2018, p. 9),

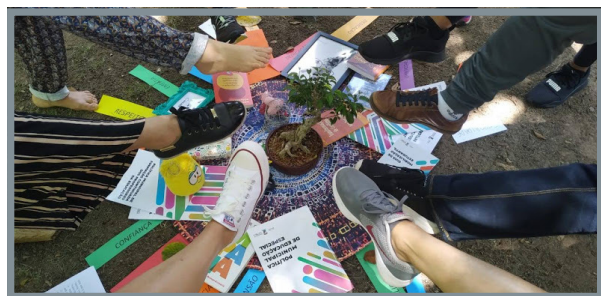
Há, na justiça restaurativa, o reconhecimento de que enquanto a vida segue nada está completo ou terminado e que não há uma versão única das histórias. Também considera que os indivíduos estão interconectados, de modo que o ato danoso atinge, além das pessoas diretamente afetadas, a comunidade e o próprio autor do ato. Por isso, a justiça restaurativa valoriza a autonomia dos indivíduos, a sabedoria coletiva e a potência transformadora da conexão de cada um consigo (autoconscientização) e com os outros.

Desse modo, todos os sujeitos envolvidos são considerados protagonistas e convidados a partilharem suas percepções, suas histórias, suas necessidades e sentimentos em ambientes com iguais oportunidades de fala e de escuta. Ambientes nos quais a empatia e a conexão entre as pessoas são condições fundamentais para a transformação dos conflitos e para a construção

de novos relacionamentos. Assim, a partir dos pressupostos apresentados por esses autores, podemos sintetizar algumas características marcantes da Justiça Restaurativa, tais como:

- Prima pelo desenvolvimento de valores, sendo fundamental a responsabilidade individual e coletiva de todas as pessoas envolvidas direta e indiretamente nas situações vivenciadas.
- Reconhece conflitos, crises e problemas como situações que geram oportunidades de aprendizagem e possibilidades de transformação dos relacionamentos.
- Cuida das necessidades de todos os envolvidos e da comunidade, considerando as consequências das situações de violência e suas implicações futuras.

2.3 Círculos de Construção de Paz



Figuras 77, 78 e 79: Círculos de Construção de Paz com educadores da Rede de Ensino, Fev. 2020.

Entre as metodologias mais difundidas na implementação das práticas restaurativas estão os Círculos de Construção de Paz delineados por Kay Pranis (2010). Por meio de uma abordagem inspirada nas formas de diálogos e na cultura de comunidades aborígenes e em culturas ancestrais, a autora apresenta os pressupostos filosóficos e modos de aplicabilidade dos diversos tipos de Círculos de acordo com seus propósitos. Para a autora, “[...] essa antiga tradição se mescla aos conceitos contemporâneos de democracia e inclusão, próprios de uma complexa sociedade multicultural” (PRANIS, 2010, p. 15). Como uma forma de congregar pessoas, essa metodologia pode contribuir para o fortalecimento de vínculos nos relacionamentos e na solução de problemas coletivos, pois combinam de forma harmônica o antigo e o novo, evocando o melhor das pessoas e ensinando a conviver com as diferenças.

Realizados em contextos variados, os Círculos propiciam espaços tempos em que diferentes visões são expostas, ressurgindo como uma alternativa aos modelos competitivos, hierarquizados e autoritários de relação entre as pessoas nos quais a dominação, o poder e o controle estão quase sempre presentes, gerando conflitos e variadas formas de violência. Assim, de acordo com Pranis (2010, p. 18),

A filosofia subjacente aos Círculos reconhece que todos precisam de ajuda e que, ajudando os outros, estamos ao mesmo tempo, ajudando a nós mesmos. Os participantes do Círculo se beneficiam da sabedoria coletiva de todos. Seus integrantes não estão divididos em provedores e recebedores. Os Círculos recebem o aporte da experiência de vida e sabedoria do conjunto de participantes, gerando assim uma nova compreensão do problema e possibilidades inéditas de solução.

Nesse contexto, os Círculos de Construção de Paz se caracterizam como uma metodologia que, além de facilitar a comunicação entre as pessoas, apresenta-se como uma potente alternativa na ressignificação de conflitos e na facilitação de diálogos para o fortalecimento de vínculos entre os mais variados grupos de convivência, preservando a simplicidade e a profundidade nas relações (www.escolamaispaz.org.br).

No ambiente escolar, podem ser concebidos,

desse modo, não apenas como uma prática restaurativa, mas também como um processo de aprendizagem que visa à construção da convivência na perspectiva da Cultura de Paz. Reunindo, como afirma Pranis (2010), a sabedoria comunitária e o valor contemporâneo do respeito pelos dons, necessidades e diferenças individuais, os Círculos nos convidam a desenvolver o respeito pela presença e pela dignidade de cada participante, por meio da escuta ativa e empática e da valorização das contribuições de todas as pessoas.

Eles podem ser desenvolvidos com diferentes propósitos, como contribuir para a tomada de decisões, buscar acordos, tratar de experiências que resultaram em danos para alguém ou para a coletividade, apresentar alternativas para o trabalho de equipe, celebrar, partilhar, aprender uns com os outros. Estão alicerçados em sete pressupostos centrais sobre a natureza humana que foram concebidos com base em tradições culturais, assim descritos por Boyes-Watson e Pranis (2011, p. 22-28):

- Dentro de cada um de nós está o verdadeiro eu: bom, sábio e poderoso.
- O mundo está profundamente interconectado.
- Todos os seres humanos têm um profundo desejo de estarem em bons relacionamentos.
- Todos os seres humanos têm dons: cada um é necessário pelo dom que traz.
- Tudo de que precisamos para fazer mudanças positivas já está aqui.
- Seres humanos são holísticos.
- Nós precisamos de práticas para criar hábitos a partir do eu verdadeiro.

Baseados nesses pressupostos, os Círculos são organizados por um Facilitador com a contribuição de um Co-Facilitador e vivenciados de forma intencional para promover o engajamento e apoiar os participantes a se expressarem em conectividade com seus valores, com os saberes e experiências individuais e coletivas. A

responsabilidade do Facilitador do Círculo é ajudar cada participante a criar ambiente seguro para a sua conversa e monitorar a qualidade do espaço durante o tempo que o círculo estiver acontecendo. Quanto mais fizerem uso das práticas circulares, mais as instituições e comunidades poderão, progressivamente, amadurecer um autêntico modelo de democracia interna, promovendo experiências dialógicas valiosas.

Assim, os Círculos são planejados de acordo com a temática sobre a qual o grupo tem interesse em dialogar. No entanto, é necessário, de acordo com o Guia de Práticas Circulares no Coração da Esperança (Boyes-Watson e Pranis (2011), seguir a seguinte organização:

- ✓ Cerimônia de abertura: atividade para acolher os participantes.
- ✓ Check in: como os participantes estão chegando.
- ✓ Objeto da palavra: objeto que garante o poder da fala para todos.
- ✓ Construção de valores: “Todo ser Humano é bom sábio e poderoso”. Esse é um dos pressupostos dos círculos. Todos os participantes expressam os valores importantes para sua vida.
- ✓ Construção de diretrizes (combinados): acordos necessários para que o diálogo seja seguro e acolhedor.
- ✓ Perguntas disparadoras: elaboradas pelo Facilitador a partir de temas que o grupo eleger para dialogar.
- ✓ Check out: como os participantes estão saindo do círculo.
- ✓ Cerimônia de encerramento: atividade de despedida.

A estrutura e os elementos dos Círculos de Construção de Paz podem ser combinados com outras formas de diálogos e atividades, a depender dos objetivos que se quer atingir. Entretanto, é necessário considerar que os Círculos se diferem de outros processos, pois estão comprometidos

com a construção de relacionamentos antes de discutirem os assuntos centrais, sendo essa uma estratégia importante e extremamente intencional para retardar o diálogo sobre assuntos delicados, considerando o tempo que o grupo precisa para experimentar afinidades.

Ao tomarmos as práticas circulares de diálogos de construção de paz como uma força expressiva para o compartilhamento de experiências afetivas de escuta e de diálogo, os processos formativos com os estudantes ganham novos sentidos. Por meio dessas práticas, temos a oportunidade de olhar nos olhos, de ser e estar presente, de ouvir e de expressar ideias, sentimentos, histórias.

Em convergência com as diferentes linguagens, as práticas circulares apresentam possibilidades para ampliar o repertório de estratégias discursivas junto aos estudantes, profissionais e famílias, trazendo a dimensão simbólica e lúdica para os processos formativos, numa abordagem segura e inovadora que possibilita a expressão de sentimentos, como medo, raiva, tristeza, alegria, tranquilidade, confiança, amorosidade e esperança, constituindo um conjunto de emoções e valores que desempenham papel importante nas aprendizagens e desenvolvimento pleno do sujeito.

Contudo, para que os procedimentos restaurativos ocorram de forma efetiva e para que essa conexão seja ampliada nas relações cotidianas, é importante promover interações acolhedoras, alicerçadas numa forma de comunicação que considere a igualdade entre as pessoas e o diálogo respeitoso, o compartilhamento de poderes e responsabilidades, rompendo, assim, com as formas violentas de comunicação, bem como com as práticas punitivas.

Nas relações entre as pessoas podem ocorrer momentos em que a comunicação é caracterizada por usos de gestos, entonação ou palavras que expressam julgamentos e acusações, por exemplo, levando à desconexão das necessidades e sentimentos e causando o afastamento daquilo que realmente importa: a possibilidade de construir relacionamentos afetuosos. Dessa maneira, a Comunicação Não Violenta pode se tornar uma poderosa ferramenta para difundir e incorporar a Cultura de Paz nas relações humanas.

2.4 Comunicação Não Violenta - CNV

Também reconhecida em alguns contextos como Comunicação Compassiva, Comunicação Não Violenta é o termo usado pelo psicólogo americano Marshall Rosenberg (Fundador do CNVC – *Center for Non Violent Communication* e sistematizador da CNV nos anos de 1970/1980 nos EUA) para identificar uma abordagem específica de comunicação baseada em habilidades de linguagem que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas (ROSENBERG, 2006).

O autor acredita que é da natureza humana “[...] gostar de dar e receber de forma compassiva” (ROSENBERG, 2006, p. 20). Contudo, em determinadas circunstâncias essa característica é preservada e em outras não. Assim, buscando a compreensão dos fatores que afetam a capacidade de nos mantermos compassivos, ele defende o papel fundamental da linguagem, encontrando no uso das palavras elementos que contribuem para instaurar uma perspectiva diferenciada de interação entre as pessoas, pautada na vivência de valores como honestidade e empatia.

A CNV nos ajuda a reformular a maneira pela qual nos expressamos e ouvimos os outros. Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática (ROSENBERG, 2006, p. 22).

Fazendo uso de algumas estratégias discursivas, a CNV ensina a observar cuidadosamente os comportamentos e as condições que afetam a capacidade de nos mantermos compassivos, substituindo velhos padrões de defesa, recuo ou ataque por um novo enfoque que promove o respeito, a atenção e a conexão com o outro. Por meio dessa abordagem, é possível perceber, de maneira empática, os sentimentos e as necessidades das pessoas, sem fazer diagnósticos e julgamentos e descobrindo, como explica o autor, a profundidade de nossa própria compaixão.

Ao conhecer, aprender e praticar a CNV

somos levados a desenvolver a capacidade de compartilhar soluções positivas para os conflitos, atuando de maneira eficaz em diversas situações e ambientes de relacionamento. Em organizações e instituições como escolas, por exemplo, a CNV pode contribuir para o fortalecimento de vínculos, servindo como um guia no processo de redescoberta coletiva da compaixão humana. Para que se possa, contudo, colocar em prática os pressupostos da CNV, aprendendo a expressar-se com honestidade e a receber com empatia, é importante considerar quatro componentes:

As ações concretas que estamos observando e que afetam nosso bem-estar; Como nos sentimos em relação ao que estamos observando; As necessidades, valores, desejos etc. que estão gerando nossos sentimentos; As ações concretas que pedimos para enriquecer nossa vida (ROSENBERG, 2006, p. 25).

Esses quatro componentes podem ser desenvolvidos a partir de algumas recomendações. Na interação inicial, em que se manifestam as observações sobre as ações, é fundamental evitar julgamentos ou opiniões e se concentrar na situação. As observações devem ser precisas, sem generalizações que transformem um acontecimento momentâneo em uma realidade fixa e definitiva. O segundo componente é um convite à identificação dos próprios sentimentos em relação à situação observada ou causados pelas atitudes de outra pessoa, o que possibilita o reconhecimento e a manifestação das necessidades geradas por esses sentimentos, assim como das ações concretas que podem suprir essas necessidades e enriquecer nossas vidas.

Com essa proposta, a CNV contribui para uma mudança de paradigma nas relações humanas, transformando a dominação em parceria e rompendo com a necessidade de definir se é certo ou errado, se é bom ou mau, quem ganha ou quem perde. Sentimentos de culpa, medo e vergonha são substituídos por atitudes amorosas, compreensivas, criativas e colaborativas. Como um convite para criar soluções juntos,

“[...] a não-violência não é uma estratégia que se possa utilizar hoje e descartar amanhã, nem é algo que nos torne dóceis ou facilmente influenciáveis. Trata-se, isto sim, de inculcar atitudes positivas em lugar das atitudes negativas que nos dominam” (ARUN GANDHI, in: ROSENBERG, 2006, p. 16).

Desse modo, na perspectiva das práticas restaurativas, a CNV é uma alternativa inovadora que possibilita enxergar a vida e as relações humanas com as lentes da empatia e da compaixão. No contexto educacional, seus pressupostos e estratégias podem ser assumidos nas relações cotidianas e nas interações dialógicas da sala de aula e fora dela, contribuindo para o protagonismo das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos a partir de um processo que promove a compreensão da realidade como uma construção humana, assim como das possibilidades de reconstrução dessa realidade.

A CNV, nesse sentido, pode ajudar os estudantes a compreenderem seus contextos de vida e suas necessidades e a se conectarem com seu potencial de transformação. O espaço escolar, como catalisador dessa conexão, deve colocar os estudantes no centro do processo educativo para que se reconheçam como agentes com possibilidades de escolha e de atuação no mundo.

Nessa perspectiva, tais pressupostos vão ao encontro do que defendemos nesta Diretriz Curricular, pois no capítulo que discorre sobre os sujeitos da aprendizagem, desenvolvimento humano e práticas de mediação, reafirmamos a perspectiva Histórico-Cultural como base para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, partindo do pressuposto de que todas as atividades que os estudantes realizam em suas diversas situações de vida incidem sobre sua formação psíquica e se constituem fatores de humanização.

Portanto, a interação com as pessoas, com a cultura, com as linguagens, com o conhecimento é fundamental na formação humana, sendo a escola um privilegiado espaço tempo de aprendizagens e desenvolvimento das emoções, da consciência, dos valores de vida e de convivência.

Considerando esses pontos de convergência, podemos construir uma ponte metodológica com as práticas restaurativas, com os Círculos de Construção de Paz e a CNV buscando, no diálogo, na criatividade, na abertura, na valorização das singularidades e das diversidades, por meio do fortalecimento dos processos educativos, caminhos que contribuam para formação para

uma vida sustentável e cidadã. Cuidando das relações, cuidamos das aprendizagens e do desenvolvimento humano. Cuidando da felicidade de cada um, cuidamos da felicidade de todos. Ubuntu!

Referências

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No Coração da Esperança - Guia de Práticas Circulares**: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Centro de Justiça Restaurativa da Suffolk University. Tradução: Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011, 280 p.

DOMINGUES, Joelza Ester. “Ubuntu”, o que a África tem a nos ensinar. **Blog Ensinar História**, 2015. Disponível em: Acesso em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESCOLA MAIS PAZ. **Círculos em Movimentos. Círculos de Paz**. Disponível em: <https://www.escolamaispaz.org.br/circulosemmovimento/circulos-de-paz/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. PODER JUDICIÁRIO. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Ato Normativo Conjunto nº 028**, de 03 de julho de 2018. Instala a Central de Justiça Restaurativa no âmbito dos Juízos da Infância e da Juventude e torna estadual o Programa Reconstruir o Viver. 2018.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça restaurativa na educação**: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. São Paulo: Palas Athena, 2018.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JAYME, Fernando Gonzaga; ARAÚJO, Mayara de Carvalho. **Justiça Restaurativa na Escola:** Formando Cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa. Núcleo para Orientação e Solução de conflitos escolares. Comissão da Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte. Projeto Ciranda-UFMG, 2018. Disponível em: <https://ciranda.direito.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/08/cartilha-nos-versao-final.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

JUNIOR, Elston Américo; LIMA, Cezar Bueno de. Justiça restaurativa e educação: mediação reconciliatória para os conflitos escolares. **Educere - XII Congresso Nacional de Educação.** Grupo de Trabalho Educação e Direitos Humanos. Agência Financiadora: Fundação Araucária, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18552_9181.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

LIMA, Cezar Bueno de; JUNIOR, Elston Américo. Educar para a Paz: Práticas Restaurativas na Resolução de Conflitos Escolares. **Movimento Revista de Educação.** Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, nº 3, 2015.

PRANIS, Kay. **Teoria e Prática:** Processos Circulares. São Paulo: Palas Athena Editora, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES. Lei nº 9695, de 20 de outubro de 2020. Dispõe sobre as práticas restaurativas no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória. **Diário Oficial do Poder Legislativo.** Edição n. 1384, Ano VIII, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Portaria Seme nº 031, de 21 de novembro de 2019. Estabelece Diretrizes Gerais para a elaboração do Calendário Escolar de 2020 e institui o mesmo ano, como o ano da Educação: Inovação Social e Tecnológica por uma Vida Sustentável. **Diário Oficial do Município de Vitória.** Estado do Espírito Santo. Edição n. 1311, 2019.

_____. Portaria Seme nº 036, de 16 de dezembro 2020. Institui a Comissão para implementação de Práticas Restaurativas que visa adotar as técnicas de Justiça Restaurativa com base na Resolução 225, de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, para a resolução dos conflitos ocorridos dentro do ambiente escolar. **Diário Oficial do Município de Vitória.** Estado do Espírito Santo. Edição n. 1570, 2020.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é muito mais do que um caminho traçado a ser seguido... Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com uma construção que é trajetória, viagem, percurso de quem aprende! Currículo é nossa vida, território, texto, discurso, documento de identidade (SILVA, 2003). O currículo pode ser todas essas coisas, no entanto, ele é também aquilo que dele fazemos com nossas práticas cotidianas, nossas concepções, valores, para ver que ele não se restringe às estreitas perspectivas conceituais ligadas ao tradicionalismo pedagógico.

É importante ressaltar que o documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (2020) chega em sua versão final e mesmo assim, continua um texto inacabado, no sentido de que sempre será atualizado à cada nova leitura, provocando importantes reflexões e análises que levam vida e movimento ao que está escrito. Mesmo que este documento tenha sido construído por mais de 80 professores do Grupo Referência e com a contribuição de outros quase três mil professores da rede ensino de Vitória, sempre vai apresentar a necessidade de contextualização... Mesmo porque procuramos potencializar as conversações e os diálogos. Queremos escutar, não queremos apenas transmitir conhecimentos, queremos gente que discorde, pense, que re-invente a escola. As Diretrizes Curriculares podem ser uma base para a transformação. Estamos num mundo que precisamos de transformação... e o currículo não é a consolidação do que está dado, instituído, mas sim instrumento de transformação social.

Sabemos que temos muito trabalho pela frente, no entanto, no processo de implementação das diretrizes, várias iniciativas significativas vem sendo desenvolvidas, são práticas educativas realizadas pelos docentes em movimento, pelos profissionais da secretaria de educação e por gestores escolares que entendem que o direito à educação será realmente pleno quando for uma construção coletiva! Muitas dessas produções podem ser compartilhadas nos cadernos pedagógicos online, nas trocas de experiências nas formações continuadas e nas reuniões de trabalho.

De modo especial, há uma expectativa com relação aos usos desse documento como uma importante referência no planejamento escolar, sistematizado por meio do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Ação, dos Planos de Ensino, dos Guias de Aprendizagem, das sequências de atividades, dos projetos interdisciplinares, das Atividades Curriculares Complementares (ACC), das Atividades Curriculares Diversificadas (ACD), dos Planos de Trabalhos da educação especial e da informática educativa, dentre outras formas de organização e sistematização do trabalho pedagógico.

Esperamos que esse documento impacte a escola, o currículo precisa sinalizar aquilo que para nós hoje é mais desafiante e não para consolidar o fracasso. Assim, tornase fundamental que o desenvolvimento curricular leve em consideração os múltiplos contextos vividos, permitindo que todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender se questionem e busquem novas possibilidades de implementação. Estamos preparados para essa construção coletiva? Como implementar esse documento? Se houver consenso que seja em torno daquilo que cria e amplia as redes de conhecimentos de nossos estudantes. Um dos desafios apontados pela escola, hoje, consiste na construção da autonomia por parte dos estudantes, que precisam desempenhar um papel ativo em seu processo de aprender.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa, leva o estudante a comprometer-se com o acompanhamento dos seus avanços e das suas necessidades de aprendizagem, contribuindo para a percepção de que a implementação do currículo leva em consideração a progressividade dos conhecimentos materializados nos objetivos de aprendizagem, a serem consolidados no percurso de sua escolarização, do 1º ao 9º ano. Para tanto, é necessário que o estudante conheça os objetivos a serem alcançados assim como os critérios a serem avaliados. Nesse sentido, a avaliação torna-se uma importante ferramenta que propicia responsabilidade aos estudantes, tanto no acompanhamento de sua aprendizagem quanto na construção de sua autonomia.



Secretaria de
Educação



PREFEITURA DE
VITÓRIA