

Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de **Alagoas**



Anos Iniciais



ESTADO DE ALAGOAS

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte

Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de **Alagoas**

CIÊNCIAS HUMANAS



MACEIÓ/AL - 2014

Teotônio Vilela Filho
GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS

José Thomaz Nonô Neto
VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS

Stella Lima de Albuquerque
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

Adriana Araújo Peixoto
SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DA EDUCAÇÃO

Vânia Maria Quintela Lopes Fernandez
SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DO ESPORTE

Maridalva Passos Santos Campos
SUPERINTENDENTE DE GESTÃO DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO

Claudiane Oliveira Pimentel Fabrício
SUPERINTENDENTE DE POLITICAS EDUCACIONAIS DE
ALAGOAS

Maria do Carmo Custódio de Melo Silveira
SUPERINTENDENTE DE GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL
DE ALAGOAS

Maria José Alves Costa
DIRETORA DE APOIO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS

Maria Vilma da Silva
GERENTE DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Rossane Romy Pinheiro Batista
GERENTE DE APOIO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Terezinha Barbosa da Fonseca
GERENTE DE DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Prof^a Msc. Maria Vilma da Silva
PROJETO DE ELABORAÇÃO

Prof^a Msc. Maria Vilma da Silva
Prof^a Esp. Rosineide Machado Urtiga
COORDENAÇÃO GERAL

Profa. Dra. Rosaura Soligo
ASSESSORIA TÉCNICO-PEDAGÓGICA
INSTITUTO ABAPORU DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Alessandro de Melo Omena
Antônio Daniel Marinho Ribeiro
Allan Manoel Almeida da Silva
Edluzia Maria Soares de Oliveira
José Flávio Tenório de Oliveira
Ilson Barboza Leão Júnior
Maria Vilma da Silva
Maria da Paz Elias da Silva
Patrícia Angélica Melo Araújo
Renata de Souza Leão
Soraia Maria da Silva Nunes
Walkíria Maria Bomfim Costa
EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA GEORC

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Profa. Msc. Maria da Paz Elias da Silva
Prof^a Msc. Maria Vilma da Silva

COORDENADORAS

Profa. Dra. Rosaura Soligo
CONSULTORA

COORDENAÇÃO DE ÁREA E CONSULTORIA

Edluzia Maria Soares de Oliveira - Linguagens
Alessandro de Melo Omena - Matemática
Ilson Barbosa Leão Júnior - Ciências da Natureza
Antônio Daniel Marinho Ribeiro - Ciências Humanas
Renata de Souza Leão - Ensino Religioso



Professores Colaboradores

CAPÍTULO 1

Ademir da Silva Oliveira
 Gilberto Geraldo Ferreira
 Irani da Silva Neves
 Ivone Britto Santos
 Maria Alcina Ramos de Freitas
 Maria da Paz Elias da Silva
 Maria Vilma da Silva
 Rosaura Soligo
 Zezito de Araújo

CAPÍTULO 2

Ademir da Silva Oliveira
 Ana Márcia Cardoso Ferreira
 Ana Maria do Nascimento Silva
 Ângela Maria Ribeiro Holanda
 Carmem Lúcia de Araujo Paiva Oliveira
 Claudiane Oliveira Pimentel Fabricio
 Cristine Lúcia Ferreira L de Mello
 Fernanda de Albuquerque Tenório
 Gilberto Geraldo Ferreira
 Irani da Silva Neves
 José Raildo Vicente ferreira
 Josilene Pereira de Moura Silva
 Laudicéa Eurides Ivo
 Maria Alcina Ramos de Freitas
 Maria De Jesus Machado
 Maria do Socorro Quirjño Botelho
 Maria José da Rocha Siqueira

Maria Luciana Leão Ciríaco
 Maria Margareth Tenório
 Nadeje Fidelis de Moraes
 Quitéria Pereira de Assis
 Ricardo Lisboa Martins Sílvia Souza
 Valéria Campos Cavalcante
 Zezito de Araújo

CAPÍTULO 3

Kátia Maria do Nascimento Barros
 Maria Betânia Santos de Moraes
 Maria Vilma da Silva
 Nadeje Fidelis Moraes
 Rosaura Soligo
 Socorro Quirino Botelho
 Suzille de Oliveira Melo Chaves

CAPÍTULO 4 e 5

Alessandro de Melo Omena
 Allan Manoel Almeida da Silva
 Ana Paula Panar Leão
 Antônio Daniel marinho Reibeiro
 Carlos Henrique Matias Cavalcante
 Eduino Maria soares de oliveira
 Elba Pereira de Araújo Tenório
 Ilson Barbosa Leão Júnior
 Ivone Britto Santos
 Jaeliton Francisco da Silva
 Joelina Alves Cerqueira

José Flávio Tenório de oliveira
 Leonia Oliveira da Silva
 Luci Souza de Menezes
 Maria Andreia dos Santos Silva
 Maria José de Vasconcelos Santos
 Maria Machado Celestino
 Maria de Fátima Cardoso Acioli
 Maria Vilma da Silva
 Patrícia angélica Melo Araújo
 Patrícia Tereza Santos Torres
 Renata de Souza Leão
 Ricardo Lisboa Martins
 Rita de Cássia Pascoalino Gonsalves
 Rosaura Soligo
 Sineide do Nascimento Araujo
 Sueleide Barbosa Duarte

CAPÍTULO 6

Ana Márcia Cardoso Ferreira
 Aristóteles Lamenha da Rocha
 Edvaldo Albuquerque dos Santos
 Elaine Cristina Santana de Oliveira
 José Flávio Tenório de Oliveira
 Juliana Souza Cahet
 Maria Vilma da Silva
 Renata de Souza Leão
 Roohelmann Pont

Arryson André de Albuquerque Barbosa
 Genilson Vieira Lins
 Glauberto Cesário dos Santos
 ARTE E PROJETO GRÁFICO

Maria Angélica Lauretti Carneiro
 REVISÃO ORTOGRÁFICA

CATALOGAÇÃO NA FONTE: SEE/AL

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE
 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede
 Estadual de Ensino de Alagoas.
 260p.
 Educação Básica. Referencial Curricular. Anos Iniciais.
 1ª Edição. Maceió-AL, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
 Av. Fernandes Lima, 580 - Farol - Maceió/AL. - CEP: 57000-025





Prezados Professores e Professoras!

Eis o REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, que ora apresentamos à sociedade alagoana e, principalmente, às escolas da Rede Estadual.

O Referencial Curricular que ora lhes entregamos traz as marcas da coletividade, pois foi construído democraticamente, com a honrosa participação de professores e técnicos pedagógicos das 15 Coordenadorias Regionais de Educação - CRE e técnicos pedagógicos da sede administrativa da SEE/AL, coordenado pela Gerência de Organização do Currículo Escolar - GEORC, setor ligado à Diretoria de Apoio Pedagógico das Escolas - DIAPE e à Superintendência de Gestão da Rede Estadual - SUGER.

Este documento contempla as experiências de Professores que lutam todos os dias na busca de um ensino e aprendizagem de boa qualidade que possibilite o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino.

Vislumbramos com este documento uma educação escolar que considere a realidade dos estudantes, as diversidades que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, a valorização, e ampliação dos saberes historicamente construídos pela humanidade.

Na perspectiva de promover ensino e aprendizagem significativos e consistentes, consideramos as interfaces entre o conhecimento científico e o escolar a partir dos princípios pedagógicos da contextualização, da interdisciplinaridade, da pesquisa e dos letramentos.

Assim sendo, este Referencial representa no contexto da educação escolar alagoana, o anseio de todos os participantes do movimento de construção de uma escola pública de boa qualidade, investindo no desenvolvimento das potencialidades de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.



Stella Lima de Albuquerque

Secretária de Educação e do Esporte de Alagoas





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO.....	19
1.1 O Papel da Escola Hoje.....	21
1.2 Educação Escolar e Direitos Humanos.....	24
CAPÍTULO 2 - A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	29
2.1 Educação infantil.....	31
2.2 Ensino fundamental	34
2.3 Ensino médio.....	37
2.4 Modalidades e Diversidades da Educação Básica ..	41
2.4.1 Educação de Jovens e Adultos ..	41
2.4.2 Educação Especial.....	42
2.4.2 Educação Profissional e Técnica.....	43
2.4.3 Educação a Distância na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas.....	44
2.4.4 Educação Escolar Quilombola.....	45
2.4.5 Educação para as Relações de Gênero e Sexual.....	47
2.4.6 Educação Indígena	48
2.4.7 Educação Escolar do Campo.....	50
CAPÍTULO 3 - DESAFIOS PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS	53
3.1 O desafio de alfabetizar a todos na idade certa.....	55
3.2 Distorção idade-escolaridade	57
3.2.1 Possibilidade de superação	58
3.2.1.1 Turmas de progressão.....	58
3.2.1.1.1 Turmas de progressão I e II (anos iniciais).....	58
3.2.1.1.2 Turmas de progressão III e IV (anos finais).....	59
3.4 Espaços/tempo complementares de aprendizagem	59
3.4.1 Laboratórios de Aprendizagem.....	60
3.4.2 Outras possibilidades	61
3.5 Educação em Tempo Integral.....	62
3.5.1 Programa Mais Educação	62
CAPÍTULO 4 – COMPROMISSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR.....	65
4.1 Propósitos da Educação Básica	67
4.2 Organização do conhecimento escolar.....	70
4.3 A construção de competências e habilidades.....	71
4.4 As Áreas do Conhecimento	75
4.4.1 Área de Linguagens.....	76
4.4.1.1 Organização do Conhecimento Escolar da Área de Linguagens – Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.....	77
4.4.2 Língua Portuguesa.....	78
4.4.2.1 Organização do Conhecimento Escolar de Língua Portuguesa ..	82
4.4.3 Arte	93
4.4.3.1 Organização do Conhecimento Escolar de Arte.....	96



4.4.4 Educação Física	101
4.4.4.1 Organização do Conhecimento Escolar de Educação Física – Fundamental.....	105
4.4.5 Área de Matemática	114
4.4.5.1 Matemática.....	119
4.4.5.2 Direitos de Aprendizagem, Atitudes, Competências e Habilidades	122
4.4.5.3 Organização do Conhecimento Escolar de Matemática	123
4.4.6 Área de Ciências	130
4.4.6.1 Organização do Conhecimento Escolar de Ciências da Natureza.....	144
4.4.7 Área de Ciências Humanas	149
4.4.7.1 Organização do Conhecimento Escolar de Ciências Humanas ..	151
4.4.8 Geografia	152
4.4.8.1 Organização do Conhecimento Escolar Geografia.....	155
4.4.9 História ..	159
4.4.9.1 Organização do Conhecimento Escolar de História	164
4.4.10 Área de Ensino Religioso	166
4.4.10.1 Organização do Conhecimento Escolar de Ensino Religioso ...	169
CAPÍTULO 5 - ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS	173
5.1 A questão metodológica ..	175
5.2 Pesquisa e letramentos.....	178
5.2.1 A pesquisa na escola de educação básica.....	179
5.2.2 Letramentos.....	180
5.2.3 A relação entre letramento e escolarização	181
5.3 O desenvolvimento das habilidades de leitura.....	182
5.4 A Gestão de Sala de Aula e as Modalidades Organizativas ..	183
5.4.1 Síntese das modalidades organizativas.....	186
5.5 Orientações Didático-Metodológicas	188
5.5.1 Área de Linguagens	188
5.5.2 Área de Matemática.....	192
5.5.3 Área de Ciências da Natureza	194
5.5.4 Área de Ciências Humanas	202
5.5.5 Área de Ensino Religioso.....	204
5.5.6 Proposta de atividades permanentes para o Ensino Fundamental.....	205
5.5.7 Modelos de Modalidades Organizativas ..	208
5.5.7.1 Projeto Didático Interdisciplinar.....	208
5.5.7.2 Sequência Didática	214
5.5.7.3 Atividades Permanentes	216
CAPÍTULO 6 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ..	219
6.1 Instrumentos E Estratégias De Avaliação ..	221
6.1.1 Observação	222
6.1.2 Trabalho Individual.....	222
6.1.3 Trabalho em Grupo	223
6.1.4 Debate ...	223
6.1.5 Paineis	223
6.1.6 Seminário	223
6.1.7 Autoavaliação.....	224
6.1.8 Prova.....	224



6.1.9 Relatório	225
6.2 Registro	225
6.2.1 Registro no Processo	225
6.3 Promoção..	226
6.3.1 Promoção nas Etapas e Modalidades.....	226
6.3.1.1 Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Ensino Normal (2º Segmento) e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos..	226
6.3.1.2 Educação Especial.....	226
6.4 Turmas de Progressão.....	226
6.5 Recuperação da Aprendizagem.....	227
6.5.1 Recuperação Paralela	228
6.5.2 Recuperação Final	228
6.6 Conselho de Classe	228
6.7 Classificação e Reclassificação.....	229
6.8 Considerações Finais	229
Referencias	231
PARA SABER MAIS	238
ANEXO	251



Referencial
Curricular da Educação
Básica da Rede Estadual
de Ensino do Estado de
Alagoas

Introdução

O Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas foi construído coletivamente, tendo como partícipes professores da rede estadual de ensino, técnicos pedagógicos da SEE que atuam nas diferentes etapas de ensino, bem como consultores especialistas em cada área do conhecimento.

Acreditando que o documento deve oferecer a todos os professores da rede estadual de ensino orientações para a organização da sua prática pedagógica, intencionamos que esta considere a escola como espaço genuíno de aprendizagem, em que todos aprendem e ensinam; um espaço de gestão democrática e de vivência dos direitos humanos, fundamentado nos princípios prescritos no Art. 3º da LDB nº 9.394/88:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Na perspectiva de que a escola seja, de fato, um espaço de diálogo e de aprendizagens para todos é que a Gerência de Organização do Currículo Escolar – GEORC planejou o processo de construção do Referencial Curricular em três grandes etapas.

A primeira etapa se deu a partir do primeiro semestre de 2011 com os estudos e planejamento do processo de construção do documento. Na sequência, com a realização de reuniões de trabalho com todos os representantes das Gerências e Diretorias da SEE que têm como objeto de trabalho a organização da prática pedagógica da Educação Básica, com os chefes e técnicos das Unidades de Apoio Pedagógico às Escolas – UAP e com os Coordenadores das Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE, para apresentação do projeto de construção do Referencial



Curricular. Essa etapa culminou com a inscrição dos professores da rede estadual, oriundos das 15 CRE e da SEE, representando todas as etapas de ensino e áreas do conhecimento; a organização dos Grupos de Trabalho – GT e com a socialização do projeto de construção do Referencial Curricular para todos os professores inscritos, em todas as CRE.

A segunda etapa se deu nas CRE, durante o ano de 2012, com a Fundamentação teórico-metodológica dos Grupos de Trabalho – GT, a partir do estudo dos documentos oficiais que tratam da organização do currículo escolar, das concepções e diferentes formas de organização do currículo. Nessa etapa, foram disponibilizados aos GT, um roteiro de estudo orientando o processo de fundamentação teórico-metodológica, bem como um kit de textos, constituído pelos referidos documentos oficiais que tratam da organização do currículo escolar e, também, por textos teóricos que tratam da concepção de currículo e das diferentes formas de organização do conhecimento escolar.

A terceira etapa representa o início da escrita do Referencial Curricular. Na perspectiva de otimizar o tempo e os espaços de produção do referido documento foi necessário reorganizar o processo de participação dos professores. Foi solicitada às CRE e à SEE a indicação/sugestão de nomes de professores que atuam nas diferentes etapas de ensino, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento para compor grupos de trabalho, que estivessem participando dos estudos e discussões relacionados ao processo de construção do referido documento. Foram inscritos para participarem do desenvolvimento dessa etapa de construção do documento 375 profissionais, sendo 330 professores oriundos das 15 CRE e 45 técnicos pedagógicos da SEE e para oficializar a participação desses professores no processo de construção do Referencial Curricular foi publicada, em

17 de maio de 2013, a portaria nº 409 – SEE/2013.

Nessa etapa se deu o processo de sistematização do conhecimento escolar das diferentes etapas de ensino, realizada em quatro Encontros de Trabalho, que foram organizados na perspectiva de garantir aos participantes a compreensão das concepções e conceitos fundamentais à produção do Referencial: o primeiro Encontro, com formato de seminário, objetivou alinhar o discurso entre todos os envolvidos no processo de construção do documento acerca da temática 'Currículo e Diversidade', entendendo que essa discussão perpassa por todas as fases de construção e desenvolvimento do currículo; o Seminário foi intitulado "A abordagem das diversidades e sua inserção no currículo da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas". O segundo e terceiro encontros discutindo e sistematizando as 'Concepções de currículo e as formas de organização do conhecimento escolar' e o quarto discutindo e sistematizando as 'Orientações didático-metodológicas e os modelos de organização e desenvolvimento da prática pedagógica'.

Na perspectiva de se decidir a concepção e a estrutura ideal para o Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas a GEORC, diante da sua competência de coordenar o processo de construção deste documento, realizou-se a análise de alguns documentos oficiais publicados pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais, PCN, Matrizes de referência dos exames de larga escala (Provinha Brasil, Saeb, Prova Brasil, ENEM, entre outros), documentos publicados pela própria SEE/AL (Referencial Curricular da Educação Básica de Alagoas – RECEB, Matrizes Curriculares (1996); Referenciais/Propostas Curriculares publicadas por diferentes unidades da federação (São Paulo – SP, Goiás, Espírito



Santo, Acre, São Luiz – MA, etc), bem como referenciais teóricos publicados por diferentes pesquisadores da área de currículo.

A partir dessa análise, identificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e as Diretrizes operacionais de cada etapa e modalidade de ensino orientam a organização da prática pedagógica de forma interdisciplinar e por área do conhecimento, com vistas à aprendizagem significativa e contextualizada; que as matrizes de referência dos exames de larga escala (Prova Brasil, SAEB, SAVEAL) estão organizadas na perspectiva de identificar capacidades desenvolvidas; que a matriz de referência do ENEM está organizada por área do conhecimento e por competências e habilidades; e que o resultado das avaliações internas e externas evidencia, dentre outras coisas, a ausência de um currículo sistematizado, em conformidade com os documentos mencionados.

Isto posto, a GEORC decidiu considerar as orientações dos documentos oficiais que se coadunam e compreendeu que o currículo escolar deve estar organizado para responder as perguntas: o que ensinar?; quando ensinar?; para quem ensinar?; como ensinar e avaliar?.

Esse movimento está ancorado numa concepção de currículo vivo, contextualizado, que considera a escola lócus de aprendizagens significativas, que possibilita o desenvolvimento das capacidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, nosso Referencial está organizado da seguinte forma:

- por etapa e modalidade de ensino;
- por área do conhecimento;
- por competências e habilidades.


Nessa perspectiva, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas está organizado em sete capítulos relativamente

sintéticos. O capítulo I trata do PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO, discorrendo sobre a importância, na escola e na vida, da vivência do respeito às diferenças e do princípio da solidariedade para a vivência dos direitos humanos e uma convivência pacífica e harmoniosa; o capítulo II explicita A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA e traz a caracterização da Educação Básica da rede estadual de ensino de Alagoas, nas suas etapas, modalidades e diversidades de ensino, trata da organização e do perfil do seu público; o Capítulo III reflete acerca de ALGUNS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA a serem enfrentados pela rede estadual de ensino de Alagoas; o Capítulo IV oferece uma discussão sobre as diferentes concepções e formas de ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR e propõe a sistematização do conhecimento escolar das diferentes etapas e áreas do conhecimento; o capítulo V traz ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS e reflexões acerca do processo de organização da prática pedagógica, oferecendo possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem significativa, a partir da resolução de situações-problema e, também, sugestões de modalidade organizativas da prática pedagógica e da gestão da sala de aula e, por fim, o Capítulo VI apresentando orientações para a AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM trata das concepções de avaliação que se coadunam com as opções feitas para organização da prática pedagógica e apresenta orientações acerca do processo de avaliação contínua e paralela no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a GEORC/DIAPE/SUGER espera que este documento contribua, de forma efetiva, para o processo de reformulação e revitalização da prática pedagógica dos professores da rede estadual de ensino de Alagoas, bem como para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes de todas as escolas estaduais.







O Papel da Escola na
Formação do Sujeito

Capítulo 1

Ensinar a respeito dos processos de interpretação e desenvolvimento do mundo que nos cerca é eminentemente uma qualidade humana. Em todos os espaços contemporâneos essa propriedade ganha, cada vez mais a nomenclatura e a exigência moral de ser um dos direitos humanos que o Estado deve garantir ao cidadão. Dessa forma, a Escola torna-se o locus oportuno para o desenvolvimento pleno e otimizado das potencialidades humanas relacionadas à convivência, ao saber, à reflexão, ao diálogo e à construção mútua. O capítulo que se segue faz algumas reflexões sobre a relação da escola com o sujeito e com a sociedade, apontando caminhos profícuos para a discussão acerca da escola e sua relação com as diversidades.

1.1 O Papel da Escola Hoje¹

As mudanças sociais decorrentes de um mundo cada vez mais complexo e globalizado têm colocado muitos desafios à escola. Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são estudantes das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as 'coisas do mundo', interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas ideias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os – desde pequenos e progressivamente – com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim, estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer o contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos.

¹Texto organizado pela equipe da Gerência de Organização do Currículo Escolar – GEORC com a colaboração da Profa. Dra. Rosaura Soligo - Instituto Abaporu de Educação e Cultura.



Tal como indicam os propósitos da educação escolar apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos estudantes, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles, o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar, quando for o caso, a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola.

Para tanto, há diferentes níveis de concretização curricular, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): dois mais externos, de subsídio, e dois internos, de ajuste, no âmbito da escola. O primeiro nível é indicado pelos documentos nacionais publicados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (Diretrizes, Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais) e o segundo, pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, quando desdobram as proposições nacionais em propostas que devem sempre ser localmente adequadas à realidade. Já o terceiro e o quarto níveis são desdobramentos desses

documentos de orientação: respectivamente o plano de ensino – que deve traduzir a proposta curricular da escola contextualizada em seu projeto educativo – e o planejamento específico do professor, considerando, por um lado, esses subsídios e, por outro, a situação concreta de sua/s turma/s. Por exemplo, se nos documentos publicados nacionalmente estiver indicado – como está – a necessidade de organizar as propostas de ensino de modo a garantir o desenvolvimento das capacidades de pesquisa e a ampliação dos processos de letramento para que os estudantes possam dominar os saberes imprescindíveis que são seus direitos, e a escola avalia que o repertório deles está muito aquém do que é esperado, será o caso de intensificar as práticas no sentido de, em qualquer ano de escolaridade que estejam, possam conquistar esses saberes. É assim que se faz o 'ajuste local': os documentos do Conselho Nacional do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado indicam os conhecimentos necessários para as crianças, adolescentes e jovens do país que frequentam a escola e esta, cuja função social é garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido e considerado imprescindível no currículo escolar e planejar os modos de assegurá-los tendo em conta a realidade.

Nesse sentido, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas representa o segundo nível de concretização curricular, cujo propósito é subsidiar as escolas no planejamento pedagógico de um trabalho que de fato assegure aos estudantes as aprendizagens a que têm direito.

Já na década de 90 do século passado, a Unesco instaurou uma comissão chamada Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX, que elaborou um relatório publicado no Brasil com o título



“Educação: um tesouro a descobrir” (1998)² com a indicação dos principais desafios colocados para o futuro – o presente que hoje vivemos. Desde então, considerando a análise desses desafios, se passou a defender como “pilares” da educação escolar o que prevê esse documento internacional: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, que continuam na base das propostas educacionais de vários países do mundo e que sustentam política e pedagogicamente também estes Referenciais.

Essa perspectiva educativa exige que a escola se organize de modo a favorecer e melhorar cada vez mais:

- a organização de seus espaços e tempos pedagógicos;
- a forma como faz os agrupamentos dos estudantes;
- a mediação entre o ensino e a aprendizagem;
- a circulação dos estudantes nos espaços dentro e fora da escola;
- a promoção da vida no presente e os projetos futuros;
- a organização da prática pedagógica a partir da vivência de conteúdos significativos;
- a utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação (TIC);
- a formação dos docentes;
- a valorização da profissão docente;
- a infraestrutura e equipamentos necessários para a qualidade do ambiente escolar.

Destacamos a importância da articulação e priorização das ações que de fato podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e, dessa perspectiva, o cuidado com os saberes que se referem à profissão docente, pois aos

professores confere a função de mediar as relações entre os estudantes e o conhecimento. Segundo Tardif (2002, p. 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Cabe à escola se constituir cada vez mais como espaço propício para o desenvolvimento das potencialidades de todos – estudantes, profissionais e comunidade escolar – promovendo relações humanas éticas, solidárias, fraternas e construtivas; assumindo o compromisso com educação de qualidade, pluralismo de ideias, ampliação do universo cultural e exercício da cidadania; incentivando o cuidado com a natureza e com o espaço público. Isso só é possível com um olhar apurado para a realidade vivida, um movimento constante de ação-reflexão-ação, atualização constante dos profissionais e investimento na qualidade da aprendizagem de todos. É preciso, portanto, superar a distância que muitas vezes separa a escola da dinâmica social, o descompasso entre o que se ensina e o que, de fato, é preciso que os estudantes aprendam. As mudanças inerentes a todas as etapas da vida, as mudanças sociais promovidas pelo avanço da tecnologia, aliadas aos desafios que hoje se colocam em relação ao desenvolvimento de valores éticos nem sempre têm adentrado a escola com força suficiente para produzir as transformações necessárias, e é urgente que isso ocorra.

O Referencial Curricular é uma contribuição nesse sentido e, por isso, indica

²DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 89-102.



uma base de conhecimentos imprescindíveis a cada etapa e modalidade de ensino, como proposta para qualificar cada vez mais a ação educativa nas escolas do Estado de Alagoas. A iniciativa deste documento decorre da análise dos baixos indicadores educacionais na Rede Pública de Ensino, conforme dados obtidos através das avaliações sistemáticas e em exames de larga escala como, por exemplo, a Prova/Provinha Brasil, IDEB, SAVEAL, ENEM.

Nosso entendimento é que a escola é uma instituição poderosa, porque tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender para todos como, ao contrário, pode obscurecer. Se considerarmos que o magistério é a maior categoria profissional do país (são mais de um milhão e seiscentos mil professores) e que os estudantes passam cerca de quatro horas na escola durante 200 dias letivos, por vários anos, teremos a real dimensão de sua potencialidade como instituição educativa.

Para que essa potencialidade se converta em realidade concreta, entendemos, tal como a pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão³, que alguns pressupostos são essenciais:

- tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.
- considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- criar contextos que favoreçam o

protagonismo e a profissionalidade dos professores.

- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios para garantir educação escolar de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas cria condições efetivas para que todos desenvolvam suas diferentes capacidades e ampliem cada vez mais as suas possibilidades de ser, de conhecer, de conviver e de fazer o melhor.

Na perspectiva de construir uma prática pedagógica baseada na vivência dos direitos humanos e, conseqüentemente, uma escola verdadeiramente inclusiva, apresentamos algumas questões inerentes à Educação e aos Direitos Humanos, destacando as relações que devem estar explícitas na organização do currículo.

1.2 Educação Escolar e Direitos Humanos⁴

O Brasil é um país rico em sua diversidade biológica, cultural, étnica, religiosa e social. Essa diversidade, (...) se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescenden-

³In Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁴Texto construído pela equipe de técnicos pedagógicos da Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED/SEE-AL.



tes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente.⁵ (CONFINTEA, 2008, p.12)

Nessa perspectiva, o currículo escolar deve abordar a diversidade como parte integrante das temáticas que constituem as relações sociais brasileiras, caso contrário, corre-se o risco de reforçar ainda mais a discriminação, negando a diferença e desconsiderando a diversidade.

A efetivação de uma sociedade democrática, em que as diferenças sejam respeitadas e os direitos dos diferentes sujeitos e grupos sociais sejam garantidos em suas representações na organização social, política, econômica e cultural do país, só é possível por um processo educativo que considere e respeite a diversidade das construções humanas.

Para tanto, o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras. É necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar, compreendida a partir de seus determinantes históricos e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade. As múltiplas relações sociais no Brasil

diferenciam homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, negros, índios e brancos, restringindo os direitos e as oportunidades entre os sujeitos em função da discriminação e do preconceito.

A cultura da discriminação e do preconceito é introjetada nos sujeitos pelas interações sociais que são estabelecidas numa sociedade num determinado tempo. Historicamente, buscou-se entender as relações sociais de gênero com base nas diferenças entre os sexos, com ênfase na especificidade biológica de mulheres e homens, caracterizada pela dominação de um sexo sobre o outro, estabelecendo uma relação hierarquizada de poder, na qual a masculinidade hegemônica seria a ideal e, portanto, superior (VELOSO, 2000).

É necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e construa uma abordagem que permita “compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e integrantes de um mesmo quadro de referência” (LOURO, 2001, p. 549), questionando o processo pelo qual uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma. A problematização das fronteiras tradicionais de gênero põe em xeque as dicotomias homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, questionando as próprias categorias e sua fixidez.

Esse processo de mudança nas relações sociais nos lança para uma pedagogia que sugere o questionamento, a problematização, a desnaturalização⁶ e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência e suas diferentes formas de expressão.

Outra temática que deve permear as

⁵Extraído do documento base da VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos – CONFINTEA, realizada em Brasília no mês de março de 2008.

⁶Rompimento com o conceito naturalmente posto.



discussões curriculares e potencializar o trabalho pedagógico diz respeito às relações étnico-raciais. O estudante negro e/ou indígena, por exemplo, precisa (re)construir sua identidade cultural e, nesse sentido, a escola pode contribuir na busca e compreensão dos referenciais que constituem sua etnicidade. Isso significa reconhecer a importância e o legado da cultura do povo africano e indígena, construindo estratégias e diretrizes para inclusão no currículo escolar de conhecimentos sobre a História da África, da Cultura Afro-Brasileira e Afro-Alagoana e Indígena, a luta dos povos negros e indígenas na formação da sociedade alagoana, resgatando as suas contribuições na área social, econômica e política.⁷

É preciso que o trabalho pedagógico respeite a tradição cultural dos diferentes sujeitos. É necessário apreender e compreender os elementos da construção histórica dessas culturas, estabelecendo as relações entre elas e os conteúdos escolares, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, a partir da análise dos aspectos históricos, culturais, sociológicos, antropológicos, vistos sob a ótica dos sujeitos em todas as etapas da educação básica: infantil, fundamental e médio.

Portanto, faz-se necessário promover mudanças curriculares que contemplem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial, como elementos fundamentais para a afirmação da identidade - pluricultural e multiétnica - do povo brasileiro e que combatam o racismo e as discriminações.

O currículo deve possibilitar a formação de atitudes, posturas e valores que possibilitem a formação de cidadãos com sentimento de pertencimento étnico-racial para interagir na construção de uma

sociedade democrática em que todos possam ter seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

A diversidade religiosa é outro tema da diversidade, sendo papel das escolas o respeito a todas as formas de expressão e de representação das diversas religiosidades, sejam elas matrizes religiosas europeias, africanas, asiáticas, indígenas, orientais, dentre outras. É o reconhecimento e autoafirmação dos sujeitos e do direito de liberdade de expressão de suas crenças e rituais religiosos⁸. Portanto, as práticas pedagógicas devem combater todo tipo de intolerância religiosa⁹ e primar por fomentar a tolerância religiosa.

A prática pedagógica da escola deve estar conectada com diferentes espaços, considerando como referência a comunidade onde se encontra inserida, no entanto, sem se limitar a ela. Deve partir da valorização da realidade social dos sujeitos a quem se destina, sejam eles povos da cidade ou do campo.

Esta prática precisa estar vinculada à cultura e às relações mediadas pelo trabalho, entendido como produção material e cultural de existência humana. Essas relações econômicas e sociais são vividas e construídas por sujeitos concretos, de diferentes gêneros, etnias, religiões, grupos sociais, movimentos populares, vinculadas a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente.

Faz-se necessário desenvolver uma prática pedagógica em que todos se sintam incluídos, sem ter que negar a si mesmos e adotar costumes, ideias e comportamentos adversos ao grupo étnico-racial, de gênero, classe, religião e/ou orientação sexual ao

⁷Implementação das Leis 11.645/2006 (Nacional) e 6.814/2007 (Estadual) que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro-Alagoana e Indígena nos estabelecimentos de ensino da educação básica.

⁸Conforme afirma o artigo 5º, inciso VI da Constituição e artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

⁹Lei Nº 7.028/2009



qual pertencem.

É preciso, portanto, garantir o direito e o acesso à educação a todos os cidadãos brasileiros, homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais, índios, brancos e

negros, habitantes do campo e da cidade, criando formas e estratégias para que todos possam ter a oportunidade de construir sua vida escolar com respeito e sucesso.





A Organização da
Educação Básica¹⁰

Capítulo 2

As condições para o desenvolvimento da multiplicidade de aspectos e dimensões que constituem a vida humana devem ser garantidas em lei como direito à cidadania, mas, para que se tornem direito de fato, devem ser efetivadas pela e na prática social. A educação é um desses direitos sociais, assegurada na legislação brasileira a todos os cidadãos.

No entanto, a realidade tem demonstrado que, apesar da garantia da lei, ainda há uma significativa exclusão das camadas mais pobres da população ao acesso e, principalmente, à permanência na educação básica.

A educação básica tem uma tripla finalidade na formação do estudante: promover a cidadania; qualificar para o mundo do trabalho e garantir as condições para a continuidade dos estudos. Proporcionar uma formação básica que possibilite o cumprimento dessas três finalidades representa um enorme desafio à escola pública brasileira e maior ainda às escolas públicas de Alagoas, em virtude de seu distanciamento da realidade nacional.

Essa formação deve ser efetivada a partir de uma base nacional comum, a qual deve ser complementada por uma parte diversificada, conforme as necessidades e peculiaridades locais.

2.1 Educação Infantil

A educação infantil – área de competência dos Municípios é definida como a primeira etapa da educação básica¹¹, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade¹², em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Apesar de a educação infantil ser mencionada nos textos legais, sua estruturação, formas de organização e normatização em âmbito nacional ainda não são contempladas de maneira mais efetiva, visto que é necessário a ampliação do acesso para o atendimento da demanda, bem como as condições básicas para permanência das crianças nas instituições escolares.

Nas últimas décadas, vem sendo observada no Brasil a expansão da Educação Infantil (CRAIDY; KAERCHER, 2001). Em termos da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 reconhece o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área

¹⁰Texto organizado pela equipe de técnicos pedagógicos da Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED/SEE-AL, a partir do Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas - RECEB - SEE-AL/2010.

¹¹LDB art. 29 e 30, art.22 das DCNGEB e no art. 5 das DCNEI.

¹²Lei nº 11.274, 2006.



educacional. Nota-se, na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista até então característico dessa instituição.

A educação infantil tem como desafio uma dupla função: cuidar e educar as crianças de 0 até 5 anos de idade. Essa dupla função deve ser trabalhada de forma articulada e integrada no currículo escolar, de acordo com as DCNEI.

Refletir sobre a construção do currículo da educação infantil é pensar que as crianças pequenas estão em permanente descoberta do mundo e, por isso, as atividades curriculares devem estimular e possibilitar cada vez mais a busca de entendimento dos questionamentos das crianças em relação a coisas, seres, objetos, fenômenos e relações. Nesse sentido, a interação social se constitui em elemento direcionador na definição e organização das atividades curriculares a ser desenvolvidas no cotidiano dos espaços que atendem crianças de 0 a 5 anos, uma vez que as crianças aprendem nas trocas com as outras da mesma idade, com as mais experientes e com os adultos.

As interações e as brincadeiras são o fio condutor na organização das atividades curriculares. Estes eixos devem contribuir no desenvolvimento das aprendizagens básicas, na construção de conceitos, na incorporação de valores e na construção dos conhecimentos que promovam uma melhor compreensão das inter-relações que fazem a dinâmica das relações sociais mais próximas das crianças.

É através das brincadeiras que a criança pequena representa, imita, experimenta e incorpora papéis sociais, condutas, valores e atitudes observados na realidade adulta. Ao brincar, a criança

apresenta atitudes e comportamentos incomuns do seu dia a dia, incorpora personagens e/ou fatos que podem ter sido observados no seu cotidiano em filmes, novelas, desenhos animados, etc. Por isso, as atividades escolares devem propor dramatizações, imitações, vivências e experiências significativas para o seu desenvolvimento.

As brincadeiras, paulatinamente, vão se transformando, acrescentando e/ou substituindo elementos não só exteriores. Elas vão promovendo novas capacidades intelectuais (associação, classificação, seriação, generalização, imaginação, percepção etc.) em atendimento a alguma necessidade psicológica, afetiva, biológica ou social.

Outro princípio teórico-metodológico que precisa ser considerado na organização curricular é a linguagem. Utilizada pela criança como forma de interação, a linguagem promove o desenvolvimento das funções cognitivas e psíquicas. Nesse sentido, faz-se necessário que o adulto leia histórias, cante, brinque, converse com as crianças, mesmo com aquelas que ainda não se utilizam da linguagem verbal.

Os jogos e as brincadeiras com gestos, cantigas, rimas, trava-línguas, etc. contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem e são fundamentais no trabalho pedagógico com as crianças pequenas, pois são as primeiras formas de linguagem, utilizadas por elas como forma de expressão e de organização do pensamento.

No atendimento às crianças da educação infantil devem ser considerados alguns aspectos quanto ao desenvolvimento específico de cada fase da infância.

Ressaltamos que as crianças de 0 a 3 anos, mesmo estando no mesmo espaço



institucional – a creche – possuem características distintas. De maneira geral podemos afirmar que, de acordo com as características do desenvolvimento para essa faixa etária, por exemplo, crianças de 0 a 1 ano têm dificuldades de sobreviver por recursos próprios, situação que deve ser compensada com uma relação de carinho e atenção da mãe e/ou responsável por seus cuidados básicos. Cabe ao professor desempenhar essa função. Isso leva a um atendimento permanente e individualizado por parte do professor que deve, no trabalho com os bebês, observar suas reações e progressos, já que nessa fase o desenvolvimento das crianças ocorre em um ritmo bastante acelerado. Assim, o professor deverá promover situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento das habilidades psicomotoras das crianças.

As crianças um pouco maiores, de 1 e 2 anos, de maneira geral, se movimentam com mais autonomia, ficam em pé, e, na maioria dos casos, já andam, deslocando-se pelo espaço físico disponível, repetitivamente. Durante esses movimentos, tornam-se interessantes para elas, os objetos que podem ser carregados de um lado para o outro. Essas crianças estão na fase egocêntrica e brincam individualmente, mesmo quando estão em grupos. Com frequência acontecem os atropelos físicos (mordidas, agarrões, empurrões), havendo a necessidade de atenção e intervenção, por parte do professor, às reações de cada criança e do grupo como um todo. Nessa fase surge a fala como um novo componente no processo de desenvolvimento.

Entre 2 e 3 anos, em sua maioria, as crianças já andam e se movimentam livremente. São capazes de extraordinárias observações sobre o mundo à sua volta, procurando, muitas vezes, as causas e explicações para as coisas, relações e fatos. Costumam estabelecer relações entre as

concepções que têm do mundo exterior e as imagens do próprio corpo, mesmo assim, precisam que essa imagem corporal seja analisada e, posteriormente, consolidada. O desenvolvimento psicomotor permite a exploração dos objetos e tudo o mais que existe ao seu redor. É papel do professor criar situações diversificadas para promoção e aprimoramento das atividades psicomotoras por meio de jogos simbólicos que ampliem o desenvolvimento da linguagem e da representação, orientando e intervindo na realização dos jogos e brincadeiras, atividades em pequenos grupos (ainda que de curta duração), uma vez que, nessa fase, a criança ainda tem dificuldade em socializar brinquedos e objetos.

As crianças de 3 a 4 anos estão mais sociáveis e já conseguem interagir com o grupo de convívio e se interessam cada vez mais pelas histórias contadas e/ou representadas, interagindo fisicamente e oralmente com o conhecimento. Por isso, é importante encorajá-las a fazer suas próprias escolhas (alimentos, roupas e brinquedos), assim como incentivar a autonomia na realização das atividades cotidianas (ir ao banheiro, comer, arrumar seus pertences etc.). Dessa forma, as crianças aprendem a usufruir de suas conquistas e desenvolvem a capacidade de enfrentar novos desafios. Nessa fase, é possível e fundamental estabelecer a rotina cotidiana: repouso, higiene, alimentação, leitura de histórias, escrita, recreação etc. É preciso que o professor esteja atento às falas, gestos, escolhas, atitudes e hábitos apresentados pelas crianças, no sentido de identificar seus desejos, necessidades e desafios.

As crianças de 4 aos 5 anos estão marcadas pelo aperfeiçoamento da função simbólica e tornam-se cada vez mais, capazes de representar os objetos e os acontecimentos e também de estabelecer



relações entre eles. Nessa fase, a brincadeira é uma das principais formas pelas quais crianças se dispõem a aprender. Ao brincar, por meio do faz-de-conta, elas usam o mundo da fantasia como forma de interação com seu mundo real.

Vale lembrar que independentemente da faixa etária, as diferentes formas de linguagem, o brincar e a interação social são elementos essenciais para o desenvolvimento da criança, pois possibilitam sua ação na realidade e promovem a construção das aprendizagens básicas para a compreensão do mundo que a cerca.

Ao estruturar o currículo da educação infantil é necessário considerar a criança como um ser social, integral e, principalmente, como um ser em desenvolvimento, o que significa ampliar suas oportunidades de descoberta, investigação, compreensão e explicação das relações que constituem o mundo em que vive. Cabe ao professor, cuidar, amparar, intervir, conhecer as crianças, proporcionando, assim, experiências significativas de vida, assegurando as condições de desenvolvimento e de aprendizagem para todas as crianças.

Para tanto, as atividades direcionadas para as crianças pequenas precisam respeitar seus tempos e considerar seus espaços de socialização e de aprendizagem, criar o maior número possível de experiências e descobertas, sem, com isso, estabelecer rotinas rígidas ou atitudes opressivas às características próprias dessa fase de desenvolvimento (alegria, curiosidade, espontaneidade, irreverência, iniciativa etc.).

O currículo da educação infantil deve ser organizado de forma a propiciar a construção das aprendizagens básicas essenciais à criança para uma melhor compreensão e interação no mundo em suas diversas dimensões (espaciais, ecológicas,

estéticas, sociais, históricas, linguísticas, matemáticas etc). Nesse processo, o lúdico, presente no faz-de-conta, nas brincadeiras, nos jogos e na fantasia, é pressuposto fundamental no desenvolvimento das crianças pequenas e, portanto, deve ser considerado como elemento propulsor da aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos avaliativos de acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, garantindo a observação das atividades, utilizando múltiplas formas de registros através de documentação específicos, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Nessa perspectiva, o processo de construção das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil precisa considerar a realidade social em que as crianças estão inseridas, as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da infância e as intenções institucionais com relação à formação humana das crianças.

Em síntese, o currículo da educação infantil é um conjunto sistematizado de práticas corporais, culturais, ecológicas e sociais, nas quais se articulam os saberes e as experiências das crianças, de suas famílias, dos professores e demais profissionais e de suas comunidades. Sendo assim, deve priorizar elementos e processos que garantam as condições básicas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desenvolvidos em campos de conhecimentos/experiências, articulados entre si, de forma interdisciplinar, atendendo as especificidades etárias e necessidades individuais das crianças.

2.2 Ensino Fundamental

O ensino fundamental é o período de escolarização obrigatória que atende às crianças e aos adolescentes na faixa etária de



seis a quatorze anos, assegurado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como direito público subjetivo para todos os cidadãos brasileiros, sendo a oferta dever dos Municípios, e, quando necessário, em regime de colaboração com os Estados e assistência da União. Isso significa que sua oferta é prioridade no atendimento escolar, justificando o seu caráter obrigatório e gratuito, inclusive para as pessoas que não tiveram acesso à escolarização em idade própria.

Essa etapa de ensino, com duração de nove anos, é organizada em dois momentos com características próprias: o primeiro com duração de cinco anos, denominado de anos iniciais, de matrícula obrigatória para as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e, o segundo, anos finais, com quatro anos de duração, para os estudantes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade.

O primeiro momento (1º ao 5º ano) é estruturado em duas fases: a primeira fase de alfabetização e letramento, que compreende o 1º, 2º e 3º ano de escolaridade. É considerada como o período de construção e consolidação das noções, conceitos e conhecimentos básicos à compreensão da realidade e se refere, especificamente, ao processo de alfabetização, bem como aos conceitos básicos de lógica, aritmética e geometria, aos aspectos geográficos, históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos locais e regionais, dentre outros; a segunda fase de alfabetização e letramento, que compreende o 4º e 5º ano, pressupõe a ampliação do processo de alfabetização e dos conhecimentos básicos da etapa anterior, para a compreensão da sua realidade social, política e econômica e sua formação cultural e humana.

Os anos finais (6º ao 9º ano) são considerados como período de consolidação

e sistematização dos conceitos científicos previstos para essa etapa da educação básica, utilizando as diferentes linguagens como meio para representação, comunicação e, principalmente interação nos diversos contextos sociais. É preciso compreender que, para cada ano do ensino fundamental, há expectativas de aprendizagem, as quais devem ser estabelecidas em função da formação humana desejada, das características dos processos de desenvolvimento e das necessidades de aprendizagem dos estudantes e, a partir dessa perspectiva, deve-se planejar e organizar o trabalho pedagógico, sem perder de vista o contexto histórico-social no qual o sujeito está inserido.

Ao ingressar no ensino fundamental, a criança de 6 (seis) anos vivencia uma nova organização, diferente da educação infantil em vários aspectos, tais como: rotina, horários, compromissos e atividades escolares e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. O currículo escolar para os estudantes, nessa faixa etária, deve considerar as peculiaridades próprias dessa fase do desenvolvimento humano.

Na fase dos 6 (seis) aos 8 (oito) anos de idade, as crianças desenvolvem a capacidade de observação e descrição da realidade a partir de referências concretas, vivenciadas por meio dos jogos simbólicos e das brincadeiras. Elas se encontram imersas num universo lúdico, em que a brincadeira e o faz-de-conta contribuem para desenvolver suas aprendizagens, pois é por intermédio destes que as crianças podem representar simbolicamente o mundo dos adultos e aprendem diversas formas de interpretá-lo.

Nesse período, faz-se necessário definir caminhos pedagógicos que considerem os interesses e características da cultura infantil, ampliem a interação dos sujeitos (criança-criança e criança-adulto),



oportunizem inúmeras vivências sociais e promovam a expressão das emoções e a manifestação das diversas formas de ver e de significar o mundo, utilizando múltiplas linguagens. Esses aspectos também precisam ser considerados na abordagem curricular.

As crianças de 9 (nove) e 10 (dez) anos de idade apresentam características de desenvolvimento equivalentes às da etapa anterior e já fazem uso da linguagem como para argumentar e defender seu ponto de vista. É comum o estabelecimento de “verdades”, tidas como absolutas, as quais são defendidas exaustivamente. Considerando essas características, o trabalho pedagógico deve ampliar a visão de mundo, promovendo a reflexão sobre as diversas dimensões que constituem a realidade. Nessa fase da pré-adolescência, esses sujeitos costumam ser bastante competitivos, por isso, atividades, atitudes e jogos de natureza cooperativa e solidária são os mais indicados. Nesse sentido, a abordagem curricular deve estabelecer a articulação dos aspectos sócio-afetivos desta fase e dos conhecimentos científico e escolar a serem trabalhados.

As crianças de 11 (onze) e 12 (doze) anos, pré-adolescentes, apresentam a linguagem e as capacidades psíquicas e cognitivas já bem desenvolvidas, demonstrando capacidade de analisar detalhadamente um objeto, fato ou situação, levantar hipóteses, organizar as ideias a partir de uma determinada lógica, estabelecer princípios, interrelações e argumentos coerentes. As “verdades” da fase anterior e outras, acerca do mundo, são objetos de dúvidas e questionamentos. De modo geral, são observadas as primeiras transformações biológicas e emocionais características do período da puberdade, por isso recomendam-se atividades de interação social, pois é a partir delas que as crianças podem reconhecer o outro, respeitar as diferenças, construir os

princípios de cooperação e justiça social, além de combater todas formas de preconceito e de discriminação social. Nesse sentido, esses aspectos não podem deixar de ser observados no desenvolvimento do currículo.

Os adolescentes de 13 (treze) e 14 (quatorze) anos, assim como na fase anterior, também são marcados pelas transformações biológicas e pela formulação de hipóteses acerca de sua identidade, autoimagem, afetividade e sexualidade, apresentando uma acentuada capacidade de observação e criticidade, ou seja, há mais dúvidas do que certezas a respeito de si mesmo, das relações com o outro e com o mundo. Na abordagem curricular, é necessário adotar metodologias de trabalho diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento de sua capacidade de análise, associação, generalização e síntese na proposição de ideias, na resolução de situações-problema e na interação social, tais como: a pesquisa, o trabalho em grupo, a música, o teatro e outras formas de produção e manifestação do conhecimento. No entanto, essas atividades precisam ser bem planejadas, organizadas, orientadas, monitoradas e avaliadas pelos professores.

Ao propor um currículo para o ensino fundamental a partir dessas perspectivas, é necessário, ainda, garantir na abordagem do conhecimento científico e escolar, questões como diversidade, inclusão social, preservação ambiental, desenvolvimento sustentável, educação sexual, relações afetivas, tecnologia da informação e comunicação (TICs), entre outras.

Além disso, reconhecer e refletir sobre a realidade social das crianças e adolescentes, bem como sobre o papel dessa etapa da educação básica, significa contemplar a diversidade dos sujeitos de direito do ensino fundamental, entre os quais:

Crianças, adolescentes e jovens da cidade, ampliando as oportunidades de



acesso e de permanência dos estudantes das periferias urbanas;

Pequenos agricultores, trabalhadores rurais, sem-terra, populações ribeirinhas, trabalhadores da pesca, garantindo tempos e espaços de aprendizagem escolar diferenciados;

Remanescentes de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando e valorizando as diversas culturas no processo de escolarização;

Jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, flexibilizando a estrutura do processo escolar, construindo e adequando as metodologias de ensino;

Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecendo as diferenças e propiciando a oferta de condições diferenciadas de atendimento e de ruptura das limitações impostas.

O grande desafio para os professores contemporâneos está na implantação/implementação de uma proposta curricular que enfoque o reconhecimento e a valorização das práticas culturais de tais sujeitos, sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual se constitui num patrimônio de todos. Esse enfoque considera a diversidade humana e traz, para a escola, a necessidade de construir coletivamente as condições para o atendimento a esses sujeitos.

Os conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada devem ser articulados com os temas da vida cidadã e de interesse da comunidade. Nessa perspectiva, conhecimentos escolares e saberes da prática social se integram e possibilitam a

compreensão da realidade, a partir das múltiplas possibilidades de interesses, ênfase, nível de complexidade, metodologias, formas de interpretação e análise.

Com isso, além de se garantir o acesso a essa etapa da educação básica, inclusive aos que não tiveram acesso em idade própria, é preciso também desenvolver políticas, projetos e propostas pedagógicas adequadas ao contexto social e às reais necessidades dos sujeitos e que desenvolvam, nos estudantes, o prazer em aprender; que a aprendizagem seja significativa, de forma que se efetive a permanência e a qualidade tão necessária e almejada no desenvolvimento de uma educação básica.

2.3 Ensino Médio

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e tem como objetivos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 preconiza sua integração à Educação Básica ampliando suas finalidades essenciais à formação cidadã, sendo um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos¹³.

Essa etapa possibilita aos jovens continuar os estudos, o preparo básico para o trabalho e para a cidadania e seu aprimoramento como ser humano integral proporcionando a formação ética, a autonomia intelectual, a criticidade e ainda a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, articulando teoria e prática.

A identidade do Ensino Médio define-se a partir da superação do dualismo entre formação propedêutica e formação

¹³DCNEM, Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012



profissional na busca da “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura, como base proposta do desenvolvimento curricular”. A consolidação dos conhecimentos deve ocorrer através dos processos produtivos compondo a integralidade e a indissociabilidade em suas diferentes modalidades e de acordo com suas concepções e conceitos dispostos nas DCNEM (2012).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio regulamentado pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, estabelece que o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distritais de educação assumam o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

O Sistema Nacional de Educação é ratificado através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), art. 21 da Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que assume propriedade de avaliação sistêmica e verifica até que ponto o estudante foi instrumentalizado na Educação Básica, com conteúdos e estratégias de aprendizagem que o capacitem para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, centrando-se na avaliação de desempenho por competências e habilidades e, estruturando-se também com a função de certificação para aqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processos de escolarização e classificação contribuindo para o acesso democrático à Educação Superior.

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria CNE/CES n. 971/2009, visa desenvolver e reestruturar o Ensino Médio não profissionalizante, de

maneira a ajustar a formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos experimentais, por meio de currículos capazes de corresponder as exigências da sociedade contemporânea.

A Educação Básica Noturna, por meio da instituição pelo MEC do Grupo de Estudo (GT) específico, propõe a necessidade de aprofundamento através de investigação sobre o tema, considerando que as políticas públicas não lhe têm atribuído a importância devida, levando em conta uma faixa da população que não pode frequentar a escola durante o dia e que para qualificar uma proposta para a educação básica noturna deverão ser contemplados os seguintes aspectos: os sujeitos da Educação Básica Noturna, os profissionais da educação, princípios e concepções teórico-metodológicos, organização política e pedagógica da escola noturna, gestão da escola noturna, infraestrutura e condições materiais e a formação dos profissionais da educação básica noturna.

A opção dos jovens pelo Ensino Médio noturno ou na modalidade 'Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilita reflexões acerca do sentido de estar na escola para esses sujeitos singulares e diversos. Eles buscam o direito à educação diante de um histórico de ausência de políticas efetivas que sejam capazes de promover não apenas sua expansão, mas sua obrigatoriedade e, acima de tudo, mudança no quadro educacional.

No Estado de Alagoas, ainda é ofertado o Ensino Médio Normal, conforme estabelecido na Resolução CEB/CNE nº 2/99, Resolução CEP/CEE/AL nº 093/2004, Plano Estadual de Educação, Lei nº 6.757/2006, Portaria SEE nº 65/2007, a Resolução CEB/CNE nº 2/2009, Portaria/SEE nº 042/2012 visando ao atendimento aos estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio atuantes na



Educação Infantil e nos anos iniciais que não possuem habilitação conforme a legislação em vigor.

A integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio constitui avanço na possibilidade de oferta final da Educação Básica ao viabilizar as condições de conclusão da escolarização básica e acesso ao espaço profissional. A articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico de nível Médio obedece à política que pretende resgatar e aprimorar um modelo de formação que permita aos estudantes concluir o Ensino Médio com qualificação profissional.

A garantia dos Direitos à Aprendizagem e Desenvolvimento é assegurada aos cidadãos pelo Estado Brasileiro, através dos saberes e conhecimentos, experiências e práticas acumuladas pela humanidade, bem como as presentes na vida cotidiana. As diferentes Diretrizes Curriculares afirmam que expectativas de aprendizagem não significam conteúdos obrigatórios de currículo mínimo, mas, sim, devem ser um conjunto de condições para acesso, permanência e aprendizagem na escola para evitar que, mais uma vez, os estudantes das classes sociais historicamente excluídas sejam penalizados por não realizarem aquilo que deles se espera.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apontam para um novo conceito de um projeto de educação orgânico, sequencial e articulado em suas diversas etapas e modalidades, compreendido como um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, concretizando as disposições da Constituição Federal e da LDB.

A concepção de currículo disposta nas DCNs é representada por um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social contribuindo para a construção de identidades socioculturais dos

estudantes. O conhecimento acumulado ao longo da História deve ser transmitido a cada geração, de maneira sistematizada e crítica, problematizado de modo a produzir condições da organização da sociedade e da apropriação das conquistas da civilização humana. A escola de hoje tem que dialogar com recursos e paradigmas clássicos e os emergentes da vida contemporânea, atentando para as políticas afirmativas (diversidades) e de inclusão. Para tal, o currículo deve possibilitar identificações entre o capital das experiências e o formal educativo.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012) estabelecem o compromisso do currículo como um conjunto necessário de saberes integrados e significativos em atendimento às diversas juventudes no prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica no mundo da ciência, da cultura, da tecnologia e nas diversas dimensões do trabalho, visto que, para considerável parte dos jovens, a escola e o trabalho são realidades combinadas e cotidianas. As DCNEM preconizam também a educação como direito e qualidade social, além dos referenciais/conceituais, nos aspectos orientadores da oferta e da organização; os referenciais em seus conceitos básicos do currículo, de sua organização, sua oferta e tratamento, especificidades regionais, e dos eixos integradores das Áreas de Conhecimentos: interdisciplinaridade e contextualização.

O Ensino Médio é constituído por Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) favorecendo a comunicação entre os saberes e conhecimentos, preservados os referenciais próprios de cada Área, e podem ser tratados como componentes curriculares de maneira integrada, respeitando os direitos à aprendizagem e desenvolvimento, em



sintonia com a tarefa coletiva e a reordenação curricular e com a reorganização dos tempos escolares. O Art.8, parágrafo 2º da Resolução 2012, que institui as DCNEM, afirma que esta organização por Áreas de Conhecimento implica “no fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores”.

Nesse contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio.

O ProEMI estabelece em seu Documento Base um referencial de tratamento curricular indicando as condições básicas para a implantação do projeto de redesenho curricular (PRC). Assim sendo, deve-se pensar um currículo que tenha os estudantes como foco da aprendizagem, de modo que se possam criar as condições para que eles desenvolvam conhecimentos, habilidades, hábitos intelectuais e técnicas que lhes permitam saber:

1. Buscar, selecionar e interpretar criticamente informações;
2. Comunicar ideias por meio de diferentes linguagens;
3. Formular e solucionar problemas com eficiência;
4. Construir hábitos de estudo;
5. Trabalhar em grupo, com base nos

interesses realmente coletivos;

6. Desenvolver qualidades como organização, rigorosidade, seriedade, compromisso, flexibilidade e tolerância;

7. A importância do conhecimento e do prazer de aprender.

Uma organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio pressupõe uma perspectiva interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas sociais, exigindo novas formas de organização e de articulação das disciplinas escolares.

Os pressupostos na organização curricular do ensino médio devem ser assegurados em virtude da finalidade e especificidade dessa etapa na formação dos estudantes, de modo a possibilitar o reconhecimento de que os conteúdos escolares não possuem fim em si mesmos, mas se constituem em meios para o desenvolvimento de competências; a percepção das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades; o entendimento de que o conhecimento é fruto de uma construção histórica a partir das relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza e a compreensão de que a aprendizagem se dá numa relação entre sujeitos e, por isso, mobiliza afetos, emoções e relações, além dos aspectos cognitivos.

A formação dos jovens deve favorecer melhores condições e oportunidades de participação na vida social e cultural para que se respeitem os direitos, as liberdades fundamentais do ser humano e os princípios da convivência democrática.¹⁴ Nesse sentido, é necessário que os estudantes do ensino médio:

- compreendam a cidadania como

¹⁴DCNGB, Art. 26º § 2º e 3º



pleno exercício de direitos e deveres;

- façam uso do diálogo como forma de mediação de conflitos e também de posicionamento contra a discriminação e o preconceito, de qualquer natureza;

- desenvolvam interesse por diferentes formas de expressão artística e cultural;

- percebam-se como integrantes do meio ambiente, ao mesmo tempo, dependentes e agentes das transformações que nele ocorrem;

- apropriem-se do conhecimento científico como instrumento de luta por uma sociedade mais justa e digna para todos.

2.4 Modalidades e Diversidades da Educação Básica

2.4.1 Educação de Jovens e Adultos

Refletir sobre a educação de jovens e adultos (EJA) em Alagoas significa, primeiramente, ter que contextualizá-la num cenário de profundas desigualdades sociais, resultado de um modelo de desenvolvimento político-econômico que submete a maioria da população à condição de analfabeta e à violação dos direitos humanos garantidos na Constituição Brasileira: educação, saúde, moradia, saneamento básico e trabalho, como estratégia de perpetuação dos grupos governantes.

A EJA, tendo como referência a legislação nacional¹⁵, complementada pela estadual¹⁶ é a forma adequada com que se reveste a oferta do ensino fundamental e do ensino médio a todas as pessoas que não tiveram acesso ou a possibilidade de continuar seus estudos na idade própria, considerando a dívida histórica que a

sociedade civil e política de Alagoas tem com os 22,5% da população de alagoanos analfabetos (IBGE, 2010).

A superação desse quadro impõe a necessidade do estabelecimento de parcerias entre os diversos segmentos da sociedade civil organizada, das instituições de educação superior, dos setores empresariais, das entidades não governamentais, dos governos estaduais e municipais, das entidades religiosas e dos diversos movimentos dos trabalhadores.

A partir desse contexto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.

O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade: trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros.

De acordo com o Decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, os Documentos Base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos Proeja podem ser oferecidos das seguintes formas:

- 1- Educação profissional técnica

¹⁵Lei 9.394/96, DCNGEB, 2010, art. 27 e 28, Parecer CNE-CEB 11/2000 e Resolução CNE-CEB 01/2000), Parecer CEE-AL 13/2002 e Resolução CEE-AL 18/2002 e a Proposta Pedagógica para a Educação Básica de Jovens e Adultos (SEE/AL, 2002). Orientações para Implantação e implementação do Ensino Fundamental e do Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos por períodos letivos semestrais na Rede Estadual de Ensino 2012

¹⁶Resolução 18/2002 - CEE/AL



integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.

5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Dessa forma, o currículo da EJA deve se caracterizar por uma abordagem teórica e metodológica específica e adequada à fase de desenvolvimento em que se encontra o estudante, à base nacional comum e também às temáticas do contexto social mais amplo e às especificidades da realidade local. Deve ser flexível e organizado para atender às necessidades dessa categoria, superando o improvisado e as adequações das metodologias utilizadas no ensino de crianças ou adolescentes, com uma proposta metodológica própria, construída a partir dos interesses e vivências do mundo adulto; o ideal é que se construa na EJA um trabalho interdisciplinar que:

- Integre os conteúdos;
- Passe de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
- Supere a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências;

·Considere o currículo, o planejamento, a avaliação e os conteúdos como elementos de transformação social;

·Compreenda o ensino e a aprendizagem centrados em uma visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Sendo assim, compreende-se que a escola da EJA deve propiciar aos estudantes a compreensão crítica da sociedade alagoana, entendendo as causas das desigualdades e injustiças e, ao mesmo tempo, imaginando a possibilidade de construir novas relações humanas no trabalho e na vida.

É necessário que se estabeleça uma relação de confiança e de credibilidade entre ambas as partes, pois a relação dialógica que se estabelece entre sujeitos dotados de consciência e capacidade de se posicionar criticamente frente ao discurso do outro possibilita a apropriação dos conhecimentos já produzidos e a construção de novos saberes.

2.4.2 Educação Especial

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa as diversas etapas de escolarização, cujo objetivo é promover condições adequadas para o atendimento escolar dos estudantes com deficiência,¹⁷ transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Atualmente, configura-se, num sistema complementar ao ensino regular, como uma forma diferenciada de atendimento em articulação com instituições de apoio especializado.

A educação especial, como parte da prática educacional inclusiva, oferta atendimento educacional especializado¹⁸, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, no sentido de

¹⁷DCNGEB, 2010, art 27 e 29.

¹⁸Lei nº. 9394/96, Lei nº. 10.098/94, Lei nº. 10.436/02, Lei nº. 7.853/89, Decreto nº 186/08, Decreto nº.6949/07, Decreto nº.6094/07, Decreto nº.5628/05, Decreto nº.6214/07, Decreto nº. 7.611/2011, Decreto nº. 5296/04, Decreto nº. 3.96/01, Resolução nº.4/09, Resolução nº. 02/01.



promover sua formação integral visando proporcionar a construção da autonomia desses estudantes em sua vida escolar, conforme o Decreto Federal nº. 7.611/2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, a Portaria nº. 1.793/94 que orienta sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiência, a Resolução nº. 02/01 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares da Educação Especial e a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Especial.

A legislação atual assegura o atendimento educacional especializado em função das condições específicas dos estudantes e prevê adaptações dos prédios escolares para atendimento de estudantes com deficiência motora e/ou mobilidade reduzida, estabelecendo normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

Para os estudantes com deficiências sensoriais, a legislação reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o sistema de leitura e escrita BRAILLE e os instrumentos de comunicação alternativa como meios adequados para a comunicação e expressão, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, dentre outras.¹⁹

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento podem demandar o ensino de códigos específicos de comunicação e sinalização, tecnologias assistivas, entre outros recursos, como ferramentas da construção do conhecimento e da acessibilidade.

O atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação requer a implementação de programas de enriquecimento curricular que promovam o desenvolvimento do seu

potencial nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, artes, psicomotricidade e mecânica.

A oferta dessa modalidade de ensino reconhece e garante o direito de todos os estudantes a:

- compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza;
- promover a igualdade e valorizar as diferenças na organização do currículo;
- favorecer a aprendizagem de todos os estudantes;
- estimular as transformações pedagógicas das escolas, visando a atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos estudantes durante a trajetória educacional.

Esses pressupostos, ao propor a emancipação como ponto de partida de todo processo educacional, rompem com paradigmas que sustentam a forma excludente de ensinar.

Assim, as práticas curriculares da educação especial são pautadas nos seguintes princípios:

1. A preservação da dignidade humana da pessoa com deficiência;
2. A busca e o reconhecimento da própria identidade;
3. O exercício da sua cidadania.

Enfim, um currículo que atenda a essa modalidade de ensino deve levar em consideração os princípios de inclusão, justiça social, diversidade, solidariedade e igualdade.

2.4.3 Educação Profissional e Técnica

Em Alagoas, os indicadores socioeconômicos são os piores do Brasil: o nível educacional é baixo em todas as faixas etárias, inclusive com taxas de analfabetismo, na população acima de 25 anos, de quase 40%, a renda per capita é baixa e concentrada, o nível de desenvolvimento humano também é muito baixo.

¹⁹LDB, art. 59, § 2º garante o atendimento aos portadores de necessidades especiais e a Lei 10.098/00 garante a acessibilidade, Lei nº 10.436/02 reconhece a LIBRAS como línguas, resolução CNE/CEB nº 02/01 institui as Diretrizes Curriculares para Educação Especial.



Com relação à educação, segundo a pesquisa do IPEA 2005, o Estado de Alagoas possui a maior taxa de analfabetismo entre as populações brancas e negras, urbanas e rurais, com 15 ou mais anos de idade, que concluem o ensino fundamental, e o menor número médio de anos de estudos: 6,6 anos.

A implantação de cursos técnicos é uma alternativa, dentre outras ações, que pode auxiliar na superação desse quadro, na medida em que cria a oportunidade de qualificação de homens e mulheres. Nesse sentido, a organização da educação profissional técnica considera como base para organização da oferta os estudos realizados pelo SEBRAE/AL das áreas vocacionadas para determinadas atividades econômicas no estado, configuradas como Arranjos Produtivos Locais (APL). Esse aspecto se faz importante, tendo em vista que os cursos implantados devem obedecer à lógica da sustentabilidade socioeconômica dos egressos e, por conseguinte, do seu lócus. A ideia é desenvolver no Estado, a partir das suas aptidões, formação profissional e técnica.

Portanto, faz-se necessário oferecer alternativas de trabalho paralelas à formação, sendo essencial que as políticas públicas caminhem em consonância com esses dois fatores.

2.4.4 Educação a Distância na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas²⁰

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade que vem se modificando de acordo com a evolução tecnológica. Atualmente as tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm sido amplamente usadas na mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem. Os suportes de mediação evoluíram do material impresso aos recursos áudio visuais, e destes aos ambientes virtuais de aprendizagem,

baseados no conceito de integração midiática.

A EAD fundamenta-se legalmente no Art. 80 da LDB (Lei 9394/96)²¹, regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005²², no que diz respeito a oferta de EAD nos níveis e modalidades educacionais.

Como modalidade, a EAD possui peculiaridades próprias e características diferenciadas, de acordo com a mídia adotada. Essa modalidade rompe com as noções tradicionais de tempo e de espaço e com as formas relacionais adotadas na modalidade presencial, às quais os profissionais muitas vezes estão subordinados. Permite maior flexibilidade ao processo de formação, já que possibilita a adequação do processo à disponibilidade de tempo e ao ritmo de aprendizagem de cada pessoa. Todavia, requer um planejamento rigoroso das atividades e do tempo por parte do profissional, tanto no que se refere à utilização dos recursos tecnológicos disponíveis quanto ao estabelecimento de uma sistemática de estudos.

Sendo marcada pela distância temporal e espacial entre professor e alunos, necessita para seu desenvolvimento da presença de equipe multidisciplinar (professores, tutores, especialistas da área tecnológica) e possibilita outras formas de aprendizagem, especialmente uma “aprendizagem autônoma, autorregulada”, na qual os alunos “são capazes de planejar, organizar, controlar e avaliar” a si próprios, enquanto os professores realizam a mediação do processo (PETERS, 2004, p. 170)²³.

Em Alagoas, as diretrizes político-pedagógicas para a EAD estão definidas no Plano Estadual de Educação (PEE – 2006 a 2015)²⁴, entre as quais destacam-se a democratização do acesso às TIC e o estabelecimento de uma política integradora de mídias e promotora da formação permanente dos profissionais da educação.

Considerando o que está posto na

²⁰Texto construído por Carmem Lúcia de A. Paiva Oliveira – técnica pedagógica da SUGER e Cristine Lúcia ferreira L. de Mello – técnica pedagógica da SUGES.

²¹LDB (Lei 9394/96). Disponível em: . Acesso em 28/02/2014.

²²Decreto nº 5.622/2005. Disponível em . Acesso em 25/02/2014.

²³PETERS, Otto. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

²⁴Plano Estadual de Educação. Disponível em: . Acesso em: 25/02/2014.



legislação, a abordagem da EAD na Educação Básica tem como objetivo a superação das barreiras de tempo e espaço, bem como a ampliação de oportunidades, para aqueles impossibilitados de prosseguirem seus estudos no ensino básico presencial. Em Alagoas, os interesses se voltam para a inclusão digital e melhoria da prática pedagógica. Entretanto, atualmente podemos visualizar outras possibilidades, dentro do próprio ensino regular: utilização de ferramentas da web como apoio aos estudantes da educação básica, desenvolvimento de projetos didáticos que favoreçam a pesquisa, a criatividade, a aprendizagem colaborativa e a autoria de professores e estudantes. Por outro lado, a EAD pode favorecer a complementação de estudos de disciplinas com carências de professores, numa rede que sofre dessa falta principalmente na área das ciências.

Os ambientes de aprendizagem como o e-Proinfo (desenvolvido pelo MEC e disponibilizado aos estados e municípios) e o Moodle (com código fonte aberto, o que permite sua personalização pelas instituições) podem ser utilizados para o desenvolvimento de cursos, tanto na formação continuada de professores, quanto na formação de estudantes do ensino fundamental e médio, especialmente no que diz respeito a sua formação profissional.

Entretanto, a decisão política de implantar a EAD na Educação Básica do Estado de Alagoas, implica na melhoria da infraestrutura tecnológica, especialmente no que se refere à modernização de equipamentos, manutenção e velocidade de conexão à Internet, bem como na preparação das equipes (multidisciplinar e gestora), necessárias ao seu desenvolvimento como modalidade de ensino.

2.4.5 Educação Escolar Quilombola

O primeiro marco legal da Educação Quilombola foi instituído com a Constituição Federal de 1988, com base no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição que determinava o reconhecimento da propriedade de terras, para conferir direitos territoriais “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

As comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional. Em algumas regiões elas são mais numerosas e em outras não. Há comunidades que ficam no campo (rurais) e outras que ficam nas cidades (urbanas); que se constituem por meio de fortes laços de parentesco e herança familiar ou não; que receberam as terras como doação e que se organizaram coletivamente e adquiriram a terra. Para os quilombolas, pensar em território é considerar um pedaço de terra como algo de uso de todos da comunidade (é uma terra de uso coletivo) e algo que faz parte deles mesmos, uma necessidade cultural e política da comunidade que está ligada ao direito que possuem de se distinguirem e se diferenciarem das outras comunidades e de decidirem seu próprio destino. Eles vivem em territórios que podemos chamar de tradicionais: “Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (...)”. (Artigo 3, da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040 de



07 de fevereiro de 2007).

Os estudos sobre as comunidades remanescentes de quilombo em Alagoas começaram nos anos oitenta através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros-Neab/Ufal e da Associação Cultural Zumbi, entidade negra do movimento negro de Alagoas. Em continuidade a estes trabalhos, o Estado encaminhou a Fundação Cultural Palmares – órgão público federal responsável pela certificação das comunidades quilombolas – uma relação constando nomes de 65 (sessenta e cinco) comunidades remanescentes de quilombo, que foram certificados por este órgão.

As comunidades remanescentes de quilombo de Alagoas localizam-se no sertão, no agreste nas regiões que margeiam o Rio São Francisco e na região da mata. A maior concentração populacional se dá na região agreste e do sertão, em menor quantidade na zona da mata. Esses quilombolas são os atuais habitantes de comunidades negras rurais formadas por descendentes de africanos escravizados, que vivem na sua maioria, da agricultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas há bastante tempo.

Estudos realizados recentemente sobre a situação das comunidades quilombolas no Estado mostram que existem aproximadamente 8.150 famílias quilombolas em Alagoas e aproximadamente uns 15 (quinze) mil estudantes quilombolas em idade escolar que frequentam as escolas municipais.

As condições físicas das escolas são precárias: falta espaço para recreação; sala de aula insuficiente para quantidade de estudantes, ou seja, sala multisseriadas; ambiente escolar insalubre, principalmente no agreste e sertão, com sala de aulas sem ventilação e calor excessivo; copa e cozinha inadequadas para cozinhar e manusear os alimentos e inexistência de equipamentos

para conservação dos alimentos. Instalação hidráulica, elétrica e sanitária inadequadas. Falta permanente de água ou água conservada em local impróprio e escola construída em local distante da residência dos estudantes e de difícil acesso.

O ensino escolar nas comunidades remanescentes de quilombo é da responsabilidade dos gestores municipais que trabalham apenas com o ensino fundamental. A maioria dos municípios oferece apenas ensino dos 03 aos 05 anos de idade. Não existe, nas escolas ou nas secretarias municipais de educação, projeto político pedagógico voltado para a realidade quilombola, implicando de forma negativa no processo ensino aprendizagem das/os estudantes e em sua autoestima.

As/os professoras/es não participam de formação continuada e não são quilombolas. Residem em outras localidades, desconhecendo assim a história da comunidade, dificultando a incorporação dos valores culturais que identificam a etnicidade dos seus habitantes.

As populações quilombolas são uma realidade na sociedade brasileira, mesmo sendo negadas ou invisibilizadas por muitos anos pelo poder público e a sociedade em geral. Estavam excluídas de todos os planejamentos econômicos, habitacional, cultural, educacional, saúde etc., elaborados pelos Municípios, Estado e União. Os projetos políticos não atendiam às especificidades culturais e históricas das comunidades remanescentes de quilombo, trazendo sérios prejuízos para essa população.

A educação escolar quilombola segue a proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada em que se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses



povos bem como dos seus valores civilizatórios. A educação escolar quilombola está fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais; na relação com a terra e com o sagrado, os quais precisam ser incorporados no espaço escolar das escolas quilombolas e das que atendem estudantes quilombolas.

É dever do Estado articular meios para que esses estudantes quilombolas tenham suas especificidades atendidas no espaço escolar, bem como acesso, permanência e conclusão de seus estudos, permitindo o exercício de uma política equânime para melhor qualidade educacional e devida das populações quilombolas.

2.4.6 Educação para as Relações de Gênero e Sexual

Para trabalhar nos espaços de educação devemos partir da realidade e, para tanto, necessitamos entender e refletir as variadas formas de vida expressas nas diversidades que emanam do individual e compõem o coletivo das salas de aula.

Nossas bases legais de avanço estão fincadas em acordos nacionais e internacionais, tratados, normas, e em educação, no documento final de conferência nacional de educação entre tantos outros, cujo objetivo é promover uma cultura de direitos e respeito às diversidades e todas as possíveis expressões subjetivas.

As variadas expressões da diversidade exigem novos comportamentos, métodos, valores e costumes para o trato em sala de aula, isto tudo alicerçado em estudos e pesquisas para que todo investimento possa refletir na qualidade da prática pedagógica.

A Rede Estadual de Ensino de Alagoas necessita responder às demandas que a educação para relações de gênero e

diversidade sexual coloca. Já não podemos mais ignorar o grito das pessoas que são discriminadas por conta de preconceito e discriminação traduzidos no nosso cotidiano nos altos índices de assassinato, por possuírem uma orientação sexual diferente do grupo.

Os modelos impostos pela sociedade de ser feminina ou masculino têm como referência o biológico. No entanto, as expressões humanas, assim como toda natureza, têm múltiplas individualidades que se expressam, apresentando assim novas configurações de gênero. Com relação às identidades de gênero²⁵, outro fator importante é a diversidade sexual, isto é, como nos relacionamos afetivamente, como amamos, se amamos pessoas do mesmo sexo, ou do sexo oposto, devem ser considerados nos trabalhos pedagógicos para oportunizar uma visibilidade real e positiva para todas as expressões efetivas.

A educação não pode dar continuidade a esse extermínio de pessoas, simplesmente por terem formas de expressar o feminino e o masculino de modo particular e diferente. Essas pessoas desde pequenas são violentadas; sequer junto as suas famílias têm acolhimento e proteção e em muitos relatos, dizem ser o espaço mais violento.

A formação de educadoras/es ainda não tem uma política de transformação dessa percepção condenando muitas crianças e jovens à negação de compreensão de suas identidades comprometendo a saúde física, mental e negando o direito constitucional da educação.

A educação pública no Estado de Alagoas pode e tem obrigação de ser um lugar de respeito às diversidades, isto é, um espaço em que as identidades são sempre relacionais, onde possamos ousar produções curriculares para ouvir denúncias e anseios. Necessita-se,

²⁵A forma de expressar a condição de gênero (entre masculino e\ou feminino)



para isso, criar espaços de estudos onde a liberdade, a criticidade e o respeito ao diferente possam fazer parte do cotidiano da escola. Ou melhor, a escola deve ser um espaço onde sentimentos e pensamentos possam ser socializados e ouvidos.

É necessário constituir espaços de reflexão pedagógica e curricular em que crianças e jovens tenham oportunidades para discutir sua realidade, observando as diferenças e as identidades, como processo de produção social, que estão presentes na sala de aula, mas que são ignoradas, reprimidas e o resultado inevitável é a explosão de conflitos e hostilidades adoecendo todas as pessoas envolvidas nesses processos cotidianos.

2.4.7 Educação Indígena

Os povos indígenas se relacionam com uma estrutura política, econômica e cultural própria e, ao mesmo tempo, necessitam das relações externas para existirem enquanto povo alagoano. É neste contexto que a escola assume papel relevante. A educação formal tem também um propósito profissional, transrelacionando a história dessas populações na tentativa de (re)construir uma educação capaz de projetar um futuro com os povos indígenas pautado no respeito às diferenças étnicas.

A maioria dos povos indígenas em Alagoas vivem na área rural ou próximo às cidades de Joaquim Gomes, Porto Real do Colégio, Pariconha, Inhapi, São Sebastião, Feira Grande, Traipú e Palmeira dos Índios. Desenvolvem atividades profissionais assim como a grande maioria do/a(s) alagoano/a(s). Os homens geralmente trabalham com uma agricultura e pecuária de subsistência – quando possuem terra suficiente e adequada para isso – contudo, a grande maioria trabalha em fazendas vizinhas como mão de obra paga ou meeira – produção

dividida pela metade entre o proprietário e o trabalhador – e em corte de cana nas usinas de Alagoas, Bahia, Minas Gerais e na construção civil.

Após centenas de anos de aproximação com a civilização europeia, os indígenas no nordeste têm na religiosidade um dos seus mais importantes elos culturais. Seus ritos formam a concepção que eles têm a respeito do mundo, nos seus mais diversos aspectos notadamente os de natureza espiritual. Tais celebrações acontecem em espaços físicos próprios fechados à visitação pública e exclusivos aos indígenas e seus convidados. O cristianismo se faz presente desde a época da colonização aos dias atuais, na tentativa de promover a integração cultural.

Nas sociedades indígenas, os mais velhos sempre tiveram um papel importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens, são eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, da memória, das restrições de comportamento, das concepções de mundo. E são agentes de ligação da memória histórica de grupo, que se efetiva por meio das diversas práticas e ritos. Sendo assim, é possível verificar a capacidade que os povos indígenas têm de manter viva a sua história e memória, mesmo quando estas estiveram silenciadas e se insiste em ignorá-las ou diminuí-las.

A Educação Indígena, até meados do século XX, pautou-se na catequização e integração dos indígenas da União e em assimilá-los e incorporá-los à sociedade nacional, invisibilizando-os. Em 1970, o movimento indígena começou a tomar forma, organizando-se para discutir a Educação Escolar, exigindo mudanças, abrindo espaços sociais, políticos para que fossem garantidos os direitos indígenas na legislação brasileira. A partir da década 1980, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por diversidades de grupos étnicos, o que motivou



a instituição de leis específicas que contemplam os direitos dos povos indígenas, bem como o reconhecimento e a manutenção das especificidades culturais, históricas e linguísticas como elementos essenciais à educação escolar indígena.

Atualmente há 11 povos indígenas em Alagoas reconhecidos oficialmente pelo Estado, como os Kariri-Xocó, Karapotó, Aconã, Tingüi-Boto, Wassu Cocal, Xucuru-Kariri, Jiripancó, Karuazu, Katokinn, Koiupanká, Kalancó, com 17 escolas indígenas atendendo a 9 povos indígenas. No entanto, os Karuazu em Pariconha e os Kalancó em Água Branca, ambos no alto Sertão Alagoano, não possuem escolas estaduais, sendo atendidos nas escolas convencionais.

Os povos indígenas e suas 17 escolas em Alagoas, reivindicam que os/as professores/as sejam também indígenas para encaminhar seu projeto educacional escolar, como tentativa de articular as necessidades do grupo com a sociedade nacional, sem perder de vista suas origens, suas tradições, suas culturas, mas também se dando conta das modificações que acontecem em todas as sociedades contemporâneas. Existem indígenas com formação acadêmica em várias áreas do conhecimento, com um número significativo em licenciatura. Uma pequena parte de indígenas são servidores/a(s) efetivos ou temporários federais, do Estado de Alagoas e dos municípios onde moram. Há um número reduzido de pequenos comerciantes nas cidades próximas e nas comunidades indígenas.

No Artigo 2º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, explicita que os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos

desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. Nesse sentido, a educação passa ser um instrumento fundamental para assegurar a efetivação desses direitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação.

O que está evidenciado na LDB é o regime de colaboração entre as três esferas governamentais. Excluído o Sistema Federal de Ensino da tarefa de promover a Educação Escolar Indígena, essa atribuição fica por conta dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino, que em Alagoas é de responsabilidade do Estado.

Nas diretrizes político-pedagógicas (9.2.1) do Plano Estadual de Educação estabelece-se que a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que esta escola seja de fato incorporada e beneficiada por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que seja respeitada em suas particularidades, democratizando o acesso e garantindo a permanência com sucesso do/a estudante na escola indígena.

Diante das peculiaridades da oferta dessa modalidade de ensino - tais como, um povo localizado em mais de um município; formação e capacitação diferenciada de professores indígenas exigindo a atuação de especialistas; processos próprios de aprendizagem - a responsabilidade pela oferta da Educação Escolar Indígena é do Estado.

Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, manutenção, supervisão e avaliação, como preconiza a legislação federal.



2.4.8 Educação Escolar do Campo

A Educação Básica para a População Campesina tem como objetivo garantir o direito à educação escolar para a diversidade dos sujeitos camponeses e sua identidade pluricultural, pluriétnica, plurirreligiosa, presente na realidade territorial de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, ambientais, de Diversidade Sexual e de Gênero, de Etnia e de Geração.

Os povos do campo comportam categorias sociais como agricultores familiares, extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A igualdade de oportunidades de acesso, a permanência e passagem com sucesso e qualidade da aprendizagem escolar devem ser estendidas a todos/as estudantes, independentemente da categoria social a que pertençam. Isso significa dizer que é função do Poder Público em definir políticas públicas de educação para todos/as, de modo a assegurar o direito a todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação e/ou privilégio.

Para melhor compreensão da Educação do Campo, faz-se necessário estabelecer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma base política ideológica referendada nos documentos oficiais, que historicamente apresentam os povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, defendendo que o rural é o lugar do atraso. O rural nessa ótica está pensado a partir de uma lógica economicista, deixa de

ser lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

A concepção de campo tem o seu sentido forjado no seio dos movimentos sociais a partir dos anos 90 do século XX, trazendo como referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Nessa perspectiva, o campo é reconhecido como espaço de relações de vida, lugar de trabalho, de emancipação humana e política, de cultura, de produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Desta forma, a compreensão de campo ultrapassa a definição jurídica, configurando-se em um conceito político que considera as particularidades e especificidades dos sujeitos deixando de reduzir o campo, apenas em sua localização espacial e geográfica.

A educação do campo deve-se articular a um projeto socio-político, econômico, cultural, religioso e ambiental, a partir dos interesses dos povos que nele vivem. Pode-se afirmar que o que caracteriza o povo camponês é o jeito peculiar de se relacionar com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas na agricultura familiar e camponesa. Deve-se reconhecer a cultura e os valores, considerando as relações familiares e de vizinhança, como elementos da prática pedagógica, que respeitam as festas comunitárias e de celebração da colheita e diversas manifestações religiosas, dinamizando a rotina de trabalho livre, em detrimento das rotinas pedagógicas burocraticamente pré-estabelecidas.

Ao se fazer a reflexão sobre a educação dos povos camponeses, deve-se ter o cuidado para construir uma prática educativa que propicie uma compreensão mais ampla sobre as questões específicas do



campo: fundamentos do modelo de agricultura capitalista, o agronegócio, os grandes latifúndios, a expulsão dos camponeses das pequenas propriedades, as dificuldades de incentivo e financiamento dos pequenos produtores, a reforma agrária, a agro ecológica, as bases da agricultura familiar, a agricultura camponesa, a pesca, o artesanato, a agroindústria, extração mineral e vegetal, inter-relação entre educação cidade e campo (função social de cada espaço territorial) e as políticas de inclusão disponibilizadas para as comunidades campesinas e povos tradicionais.

O currículo²⁶ para a Educação Básica nas Escolas do Campo será construído à luz da base comum nacional contextualizada na realidade dos povos do campo; sendo assim, a unidade escolar em sua prática político-pedagógica dinamizará as relações socio-política, econômica, cultural, religiosa e ambiental entre as pessoas, qualificando a produção das condições materiais da existência humana, incorporando em seu fazer pedagógico as especificidades dos povos do campo, considerando os saberes socialmente adquiridos pelos/as estudantes em sua história de vida, na íntima relação com os saberes construídos coletivamente no espaço escolar.

Outro desafio à prática escolar diz respeito à construção de relações interdisciplinares e transdisciplinares, a partir de princípios pedagógicos que fortaleçam práticas pedagógicas significativas no e do campo, em consonância com:

1. a luta pelos direitos à cidadania, à terra, à

educação e à saúde;

2. a soberania alimentar, vinculada à luta por uma sociedade economicamente justa, ecologicamente sustentável com equidade e justiça social;

3. os valores humanistas, a participação popular, as relações igualitárias: de diversidade sexual e de gênero; Cultural; religiosa; geração; e, etnia.

Nesse sentido, um dos grandes desafios do currículo para a educação do campo é proporcionar aos seus/as estudantes uma cultura produzida no seio de suas relações sociais, vivenciada e vinculada à pluriculturalidade e à interculturalidade presentes no mundo do trabalho e nas relações humanas dinamizado pela cultura, a partir do campo ecologicamente sustentável, objetivando consolidar um processo de educação escolar fortalecido em seu próprio ambiente e que supere a dicotomia entre rural e urbano.

Vale ressaltar que o Estado de Alagoas em seus 102 municípios, apresentam fortes²⁴ características campesinas, tanto nos aspectos culturais, sociais, ecológicos, religiosos, bem como, em sua base econômica em que temos a agricultura e pecuária, agricultura familiar e camponesa, pesca, o minério (petróleo, sais, ferro), agro indústria, o turismo rural e o artesanato. Portanto, majoritariamente a Educação escolar de Alagoas tem que considerar em sua base curricular a contextualização da realidade do campo alagoano, mesmo que a unidade de ensino seja localizada no centro urbano.

²⁶LDBEN 9394/1996: art. 23, 24, 26 (nova redação - Leis 10.639/2003 e 11.645/2008), 27, 28; Resolução CNE/CEB Nº 1 - 03 DE ABRIL DE 2002 / DOEBEC: Artigos 5º e 7º; Lei nº. 6.757/2006 - PEE/AL - Capítulo IV; Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008; Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 - DCNGEB: Título V (Organização Curricular: Conceito, Limites, Possibilidades), Capítulo I (Formas para a Organização Curricular); e, DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

²⁴A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural, conforme Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, em seu Artigo 1, Parágrafo 1º.







Desafios para a Rede Estadual
de Ensino de Alagoas

Capítulo 3

A rede estadual de ensino de Alagoas ainda possui alguns problemas que exigem o investimento na implementação de algumas políticas públicas estruturantes para a sua resolução, dentre eles está a minimização do analfabetismo e do fracasso escolar. Para resolução desses problemas a rede se propõe a enfrentar dois grandes desafios: alfabetizar na idade certa e corrigir a distorção idade-escolaridade.

3.1 O desafio de alfabetizar a todos na idade certa²⁸

A iniciativa de implementar o Ensino Fundamental de 9 anos, que desde 2006, com a aprovação da Lei no 11.274/2006, prevê legalmente um ano a mais de escolaridade às crianças brasileiras, teve como proposta subsequente a formalização de um ciclo inicial de escolaridade – mesmo nos sistemas seriados – e a necessidade de se definir um posicionamento claro em relação ao que fazer nesse “novo” 1º ano, que nem é a antecipação da 1ª série “antiga” e nem é, simplesmente, o equivalente ao que era antes o último ano da Educação Infantil. O desafio tem sido a construção da proposta pedagógica desse novo tempo escolar, que como tal, é um ganho para as crianças brasileiras.

O cenário educacional dos últimos anos tem algumas características importantes, que aqui merecem destaque para favorecer a compreensão das questões que ora se colocam aos sistemas públicos de ensino.

A partir da década de 90, houve um declínio progressivo das taxas de reprovação no início do Ensino Fundamental, em decorrência da adoção, por muitos Estados, de medidas de redução dos índices de reprovação escolar, tais como: sistema de ciclos, projetos especiais de alfabetização, reforço escolar no contra turno, salas de apoio, aceleração de estudos, progressão continuada, correção de fluxo escolar, dentre outros.

A implantação de um sistema nacional de avaliação da Educação Básica no Brasil, já nos anos 90, tornou visível um problema tão sério quanto a retenção: os estudantes não estão aprendendo o que, por direito, deveriam aprender em cada nível de ensino. Desse modo, a educação brasileira iniciou um novo século

²⁸Texto produzido pelas profas. Msc. Nadeje Fidelis Moraes e Especialista Socorro Quirino Botelho – técnicas Pedagógicas da SUPED e Profa. Dra. Rosaura Soligo - Instituto Abaporu de Educação e Cultura.



de sua história sem resolver o problema crônico do analfabetismo dos adultos e ainda amargando o analfabetismo funcional de crianças e jovens em processo de escolarização.

Assim, a questão do analfabetismo absoluto e funcional da população brasileira acaba por demonstrar a insuficiência de medidas realmente efetivas para assegurar de fato a alfabetização de crianças e adolescentes matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista dos programas propostos com essa finalidade, foram vários nos últimos anos: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Escola Ativa, Programa de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PRÓ-LETRAMENTO, Programa de Apoio à Leitura e à Escrita – PRALER, Brasil Alfabetizado, SABER, Proposta Pedagógica de EJA-AL, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, Projeto de Intervenção Pedagógica para Escolas com Ideb abaixo de 2,5, SESC LER e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Tendo como base legal o Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 – que prevê a indicação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum, – e a LDB 9.394/96 – que determina que o direito à Educação Básica para todos os brasileiros e tendo por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores – o PNAIC apresenta nacionalmente, como objetos de ensino, um conjunto de habilidades tomadas como direitos de aprendizagem.

Em Alagoas, com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e reverter os altos índices de analfabetismo no Estado, teve início em 2009 o Programa Estadual de Alfabetização – ARACÊ²⁹, uma iniciativa do governo de Alagoas, a partir do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE). O ponto de partida do Programa Aracê foi o estudo e a análise das políticas, diretrizes e ações propostas para a alfabetização contidas nos documentos e legislações nacionais e estaduais, assim como a investigação dos dados da realidade educacional do Estado (Educacenso, IBGE, INEP, SAEB, MEC, SAVEAL). Foram consideradas as políticas de alfabetização sintetizadas no Plano Nacional de Educação – PNE e no Plano Estadual de Educação do Estado de Alagoas – PEE/AL, as ações propostas no Planejamento Estratégico da SEE e no Plano de Ações Articuladas de Alagoas – PAR-AL e as diretrizes legais da Constituição Federal, da Constituição Estadual, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das resoluções do Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE-AL.

O estudo dos dados educacionais revelou a necessidade de ampliação do Programa de Alfabetização aos alunos em processo de escolarização, já que as avaliações nacionais e do Estado demonstraram que eles não estão sendo alfabetizados no tempo escolar previsto, o que tem como resultado o processo de distorção idade/ano escolar.

Várias ações buscam hoje contribuir para o debate acerca dos direitos de

²⁹Aracê – palavra tupi-guarani que significa aurora, nascer do dia –, se propõe a aglutinar e integrar todas as propostas de alfabetização.



aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, por exemplo, para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Caracterizam-se como um esforço conjunto com o objetivo de elaborar e apresentar à sociedade alagoana uma proposta de educação cujo foco é a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica e a consequente reversão dos indicadores educacionais do Estado.

Segundo Freire (1983: 34) “o velho e o novo têm valor na medida em que são válidos”; é necessário que, face ao novo, não se repita o velho por ser velho, nem se aceite o novo por ser novo, mas que o critério seja a validade.

São as questões e dilemas da nossa prática que despertam em nós o sentido da busca de novos caminhos e possibilidades – e o acesso a novos conhecimentos, informações e iniciativas só trará contribuições relevantes de fato à medida que respondam às necessidades que identificamos no percurso.

O desafio de alfabetizar a todos na idade certa tem sido parte dessas necessidades que nos impulsionam em direção a parcerias profícuas e ações conjuntas de enfrentamento do fracasso escolar e de empenho para produzir o êxito. Entendemos que assim será possível resolver também outros problemas graves com os quais hoje nos defrontamos, que são, na verdade, consequência da não alfabetização

na idade certa: a distorção idade-série e a o fato da Educação de Jovens e Adultos ser ainda, em grande medida, destinada a pessoas que passaram pela escola e não tiveram garantido o seu direito de se tornarem leitores e escritores proficientes no tempo apropriado.

3.2 Distorção idade-escolaridade³⁰

A distorção idade/escolaridade surge de diversas formas: estudantes que chegam à unidade de ensino pela primeira vez com mais de 6 (seis) anos de idade; estudantes que foram reprovados e estão repetindo o ano e estudantes que abandonam e retornam à unidade de ensino.

Com a regulamentação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, através da Resolução CEB/CEE-AL n°08/2007, foi determinado que as redes de ensino e suas unidades devem iniciar, para melhorar o desempenho escolar, a implantação de um processo gradativo de regularização do fluxo escolar, visando à redução do abandono, da repetência e da distorção entre a idade da/o estudante e o ano escolar.

A regularização do fluxo será para a/o(s) estudante(s) fora da faixa etária, a partir de dois anos de distorção idade/escolaridade. O processo de regularização do fluxo escolar pode acontecer através dos seguintes passos:

- Elaborar um quadro da distorção idade/escolaridade da unidade de ensino, identificando quais estudantes que se encontram nessa condição;
- Fazer uma avaliação diagnóstica de cada estudante para mapear quais estão em condições de avançar e realizar todos os

³⁰Texto retirado do texto Orientações para Organização do Ensino Fundamental – SUPED, 2012.



procedimentos para reclassificação de quem estiver em condições de acelerar os estudos, mediante verificação do aprendizado, de acordo com o § 1º do art. 23 e a alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996 e nos moldes do Parecer CEB/CEE-AL nº 145/2013 e Resolução CEE-AL nº 34/2013;

· Organizar Turmas de Progressão para que a/o(s) estudante(s) receba(m) acompanhamento pedagógico direcionado para a superação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas. Com orientação pedagógica diferenciada, será possível, mediante a verificação do rendimento escolar, a aceleração de estudos, isto é, uma promoção para anos ou etapas mais adequados à sua idade, nos termos da alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996.

3.2.1 Possibilidade de superação

A SEE vem, ao longo do tempo, buscando alternativas pedagógicas para minimizar a distorção idade-escolaridade, visto que é um dos fenômenos dos mais injustos e prejudiciais, tanto à vida dos estudantes, quanto à saúde da administração escolar. Como alternativa para minimização desse fenômeno, a SEE orienta a organização de Turmas de Progressão e a criação de Espaços Complementares de Aprendizagem:

3.2.1.1 Turmas de progressão³¹

A/O(s) estudante(s) em distorção idade/escolaridade, matriculada/o(s) no Ensino Fundamental, poderão ser agrupados em turma de progressão, a saber:

· Turmas de progressão I – alfabetização e

aceleração de estudos (estudantes do 1º ao 5º ano não alfabetizados e os não aprovados do 3º ano)

· Turmas de progressão II – aceleração de estudos (estudantes do 1º ao 5º ano alfabetizados e os não aprovados do 5º ano)

· Turmas de progressão III – aceleração de estudos (estudantes do 6º e 7º ano)

· Turmas de progressão IV – aceleração de estudos (estudantes do 8º e 9º ano).

Essa estrutura visa colocar em prática a organização que define uma adequação das unidades de ensino quanto à faixa etária e, conseqüentemente, o agrupamento da/o(s) estudante(s).

A organização de Turmas de Progressão no Ensino Fundamental visa atender ao estabelecido na legislação em vigor, pois a rede de ensino e/ou sua unidade poderá optar por organizar turmas específicas com estudantes que não se encontram em idade correspondente ao ano letivo do Ensino Fundamental, ofertando orientação pedagógica diferenciada, com a possibilidade de, mediante verificação de rendimento escolar, promover a aceleração de estudos, isto é, uma promoção para anos ou etapas mais adequados à sua idade, nos termos da alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996 e do art. 13 da Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007.

3.2.1.1.1 Turmas de progressão I e II (anos iniciais)

A/O(s) estudante(s) dos anos iniciais em distorção idade/escolaridade deverão ser matriculados de acordo com sua documentação escolar. Em seguida, devem

³¹Ver nas Orientações para organização do Ensino fundamental.



ser submetida/o(s) à avaliação diagnóstica para avaliar quem está ou não alfabetizado para serem agrupados em Turmas de Progressão com no máximo 25 estudantes, da seguinte forma:

- a/o(s) estudante(s) não alfabetizados e a/o(s) não aprovados do 3º ano deverão ser agrupados em Turmas de Progressão I. Essas turmas terão organização curricular específica com foco na alfabetização, visando à aceleração de estudos. Dessa forma, deverão ser selecionadas as aprendizagens básicas das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares, conforme estabelecido no Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB). A metodologia deverá ser direcionada para a aquisição da língua escrita.

- a/o(s) estudante(s) alfabetiza-da/o(s) que se encontram em distorção idade/escolaridade e os não aprovados do 5º ano deverão ser agrupados em Turmas de Progressão II. Essas turmas terão organização curricular específica para a aceleração de estudos. Nesse sentido, deverão ser selecionadas as aprendizagens básicas das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares, conforme estabelecido no Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB), visando à conclusão dos anos iniciais.

3.2.1.1.2 Turmas de progressão III e IV (anos finais)

A/O(s) estudante(s) dos anos finais em distorção idade/escolaridade deverão ser matriculados de acordo com sua documentação escolar, para em seguida serem agrupados em Turmas de Progressão,

com no máximo 30 estudantes por sala, da seguinte forma:

- a/o(s) estudante(s) maiores de 18 anos de idade poderão ser agrupada/o(s) em Turmas de Progressão III (6º e 7º ano) e Turmas de Progressão IV (8º e 9º ano), com a utilização de material didático adequado para sua faixa etária e organização curricular específica com foco na aceleração dos estudos. Dessa forma, deverão ser selecionadas as aprendizagens básicas das áreas de conhecimento e de seus respectivos componentes curriculares, com metodologias para a aceleração de estudos. A avaliação será somativa, conforme o estabelecido para os anos finais do Ensino Fundamental. Na organização dessas turmas terão prioridade a/o(s) estudante(s) matriculado(s) nos 6º e 8º anos.

- a/o(s) estudante(s) entre 13 a 17 anos de idade matriculado(s) nos anos finais do Ensino Fundamental também serão agrupados em Turmas de Progressão. Contudo, a SEE orienta que aconteça de forma gradativa, em virtude dos encaminhamentos que estão sendo providenciados para utilização de material didático, com uma organização específica para a aceleração de estudos.

3.3 Espaços/tempos complementares de aprendizagem

Os resultados das avaliações de larga escala e os dados do censo escolar de 2013 indicam altos índices de fracasso escolar na Educação Básica de Alagoas. Dessa forma, faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas para intervir nos resultados do processo de ensino e de aprendizagem. É necessário oferecer aos professores orientações para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem mais acentuadas dos



estudantes, bem como oferecer espaços e tempos complementares para o desenvolvimento dessas estratégias que possibilitam a ampliação do índice de aprendizagem desses estudantes. É nessa perspectiva que a rede estadual de ensino regulamenta os Laboratórios de Aprendizagem, conforme prescreve o Art. 8º, da Resolução nº 08/2007-CEE/AL.

3.3.1 Laboratórios de Aprendizagem - LAP

A partir da regulamentação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Estadual de Ensino de Alagoas em 2007, foi determinado que as redes de ensino e suas unidades devem criar formas de ampliação do tempo de estudos para estudantes com dificuldades de desempenho escolar (art. 8º, Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007).

A obrigatoriedade de ofertar formas de ampliação do tempo de estudos para estudantes com baixo rendimento escolar se caracteriza como recuperação paralela, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (alínea e, inciso V, art. 24 da LDB, Lei nº 9.394/96).

Segundo os dados do Censo Escolar, Alagoas continua a apresentar índices elevados de evasão, repetência e distorção idade/escolaridade no Ensino Fundamental. Como proposta de intervenção nessa situação educacional, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEE) apresenta o Laboratório de Aprendizagem (LAP) como uma alternativa para recuperação paralela, contribuindo para a melhoria dos resultados de aprendizagem da educação em Alagoas.

Na perspectiva de auxiliar o trabalho docente desenvolvido com a/o(s) estudante(s) dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, a SEE produziu e distribuiu o Caderno de Orientações para os Laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagem³².

É importante destacar que as atividades desenvolvidas pelo/a professor/a no LAP são atividades típicas de docência e devem ser computadas na carga horária desses profissionais e constar nas atividades regulares da unidade de ensino, conforme determina o § 3º, do art. 9º da Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007.

A proposta é oferecer no LAP um ensino diferenciado para a/o(s) estudante(s) com necessidades/dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, devem ser organizadas oficinas pedagógicas com atividades diversificadas e o uso de jogos pedagógicos.

Ao ofertarem a recuperação paralela através do LAP, as unidades de ensino deverão definir, em seu regimento escolar e no projeto político pedagógico, a forma de organização dessa oferta.

- Estrutura do LAP

O LAP é um espaço adequado para desenvolver as aprendizagens básicas esperadas para o bom desempenho acadêmico da/o estudante, descritas no Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (RECEB). O LAP visa atender à/ao(s) estudante(s) em suas necessidades/dificuldades individuais, independentemente dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

A unidade de ensino deverá disponibilizar um espaço físico para implantação/implementação do LAP, o qual deverá contar com um acervo de múltiplos recursos, nas diversas áreas de conhecimento, composto de: literatura infanto-juvenil, revistas, jornais, livros, livros didáticos, jogos pedagógicos, instrumentos

³²O Caderno de Orientações para os Laboratórios Pedagógicos e de Aprendizagens está disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/ensino-fundamental>>.



de medidas, mapas, fantoches etc.

Esses recursos serão utilizados como subsídio para que o/a professor/a desenvolva um trabalho diferenciado do ensino regular. De forma a propiciar a superação das dificuldades da/o estudante, dinamizando assim, o processo de aquisição de conhecimento.

Se não for possível disponibilizar um espaço físico, a alternativa é a criação de um LAP móvel, no qual os recursos irão para onde se fizer necessário.

As professoras e os professores que atuarão no LAP serão os que estiverem complementando a carga horária de docência e/ou estiverem com toda a carga horária no LAP.

- Funcionamento do LAP

O LAP deverá ser ofertado para turmas de até no máximo 10 (dez) estudantes, no caso da alfabetização; de até 15 (quinze) estudantes nos anos iniciais e de até 20 (vinte) estudantes nos anos finais, priorizando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Funcionará, preferencialmente, no horário contrário, com duração de 2 horas em dias alternados semanalmente. Dessa forma, o LAP poderá atender a mais de uma turma por turno. Deve ser garantida à/ao estudante alimentação nesse período e transporte escolar se necessário.

O período de permanência da/o estudante no LAP será estabelecido através de diagnósticos dos níveis de aprendizagem, tendo como referência as aprendizagens básicas previstas no RECEB. Todo esse processo será acompanhado pelo/a coordenador/a pedagógico/a através de fichas e relatórios.

À medida que as dificuldades forem superadas, a/o estudante não necessitará mais de estudos complementares e será liberado das aulas no LAP, sendo substituído por outra/o que necessite desse trabalho.

O trabalho desenvolvido deverá ser registrado em fichas³³ do LAP, com o acompanhamento individual de cada estudante atendido, devendo constar a avaliação diagnóstica inicial, a frequência, as avaliações, as intervenções realizadas no processo e o parecer do/a professor/a liberando do atendimento no LAP.

3.3.2 Outras possibilidades³⁴

Conforme prescreve o Art. 8º, da Resolução nº 08/2007-CEE/AL:

“As redes de ensino e suas unidades escolares devem criar formas de ampliação do tempo de estudos para estudantes com dificuldades de desempenho escolar, tais como: salas/aulas de reforço; laboratórios de aprendizagem; projetos e atividades de caráter interdisciplinar e/ou transversal que envolvam a comunidade; professores de plantão para atendimento individualizado ao estudante; aulas de recuperação paralela; ampliação do período letivo com aulas durante o recesso escolar; acompanhamento psico-pedagógico e apoio psico-social, entre outros meios.”

Como se pode observar, embora a rede estadual de ensino tenha implantado o LAP como estratégia pedagógica para minimização do fracasso escolar, a escola tem autonomia para, a partir da identificação do seu problema, administrar a melhor forma para resolvê-lo; fica evidenciado também que, por vezes, o problema é de fácil solução, sendo possível resolver com e nas condições

³³Ver nas Orientações para organização do Ensino fundamental.

³⁴Resolução 08/2007 - Art. 8 - CEE/AL.

³⁵Texto produzido pelas técnicas pedagógicas da Diretoria de Gestão Escolar Maria Betânia Santos de Moraes, Suzille de Oliveira Melo Chaves, Kátia Maria do Nascimento Barros.



existentes na própria escola.

3.4 Educação em Tempo Integral³⁵

A discussão acerca da escola em tempo integral se inicia no século XX e vem perdurando até o início do século XXI com igual força. A demanda é a qualidade da educação, pois já não basta mais colocar todas as crianças na escola. A equação qualidade X quantidade passa a ser o grande desafio da educação nacional.

Para resolver a problemática do esvaziamento da qualidade da escola pública é que nasce a discussão acerca da necessidade de ampliação do tempo dos estudantes na escola, ao mesmo tempo em que, também, se reflete acerca da garantia de infraestrutura adequada para recebimento dos estudantes nas escolas com atendimento em tempo integral. Esse processo de implantação da escola de tempo integral vem acompanhado da urgência, segundo Rios, de “qualificar a qualidade, refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa” (2001, p.21).

Dessa forma, a escola de tempo integral nasce para possibilitar aos educandos a ampliação do seu tempo na escola, oferecendo-lhes maiores e melhores possibilidades de aprendizagem.

Para Anísio Teixeira (2010), a escola deveria ofertar o aumento da jornada escolar, tornando-se escolas em tempo integral, com a finalidade de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais.

Nessa perspectiva, em 2007, o Governo Federal através do Ministério da Educação - MEC retomou o tema 'Escolas em Tempo Integral' e implantou o Programa Mais

Educação através da portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto 7.083 de 27/01/2010.

3.4.1 Programa Mais Educação³⁶

O Programa Mais Educação propõe um novo modelo de ensino, os alunos permanecem nas unidades escolares numa carga horária mínima de 7 horas diárias, realizando no contra turno atividades pedagógicas, esportivas e culturais durante os 200 dias letivos. As atividades desenvolvidas no decorrer do ano, visam contribuir para um melhor desempenho e avanço na aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte, em 2009 implantou o Programa Mais Educação nas escolas da Rede Pública Estadual ampliando gradativamente o quantitativo de escolas a cada ano.

O Programa Mais Educação vem integrar as ações do PDDE interativo e tem dentre os seus principais objetivos:

- criar hábitos de estudos;
- aprofundar os conteúdos vivenciados no ensino regular melhorando a aprendizagem;
- elevação do IDEB;
- a Redução da evasão escolar, reprovação e distorção idade/série;
- vincular as atividades pedagógicas, às rotinas diárias de alimentação, recreação, esporte e estudos complementares;
- oportunizar aos estudantes uma vida mais saudável com a prática de atividades esportivas;
- prevenção no combate do trabalho infantil.

Com base no Decreto 7.083/2010, os

³⁶Para saber mais sobre a Escola em tempo integral e sobre o Programa Mais Educação, ver site www.mec.gov.br.



princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária por meio da Educação Integral. O atendimento da jornada escolar para a indução da Educação Integral tem como objetivo melhorar o ensino e garantir a aprendizagem de crianças e jovens, inseridos no Ensino Fundamental. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas, e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da Educação e de outras áreas: as famílias e os diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

As atividades desenvolvidas nas unidades escolares estão organizadas em macrocampos que são:

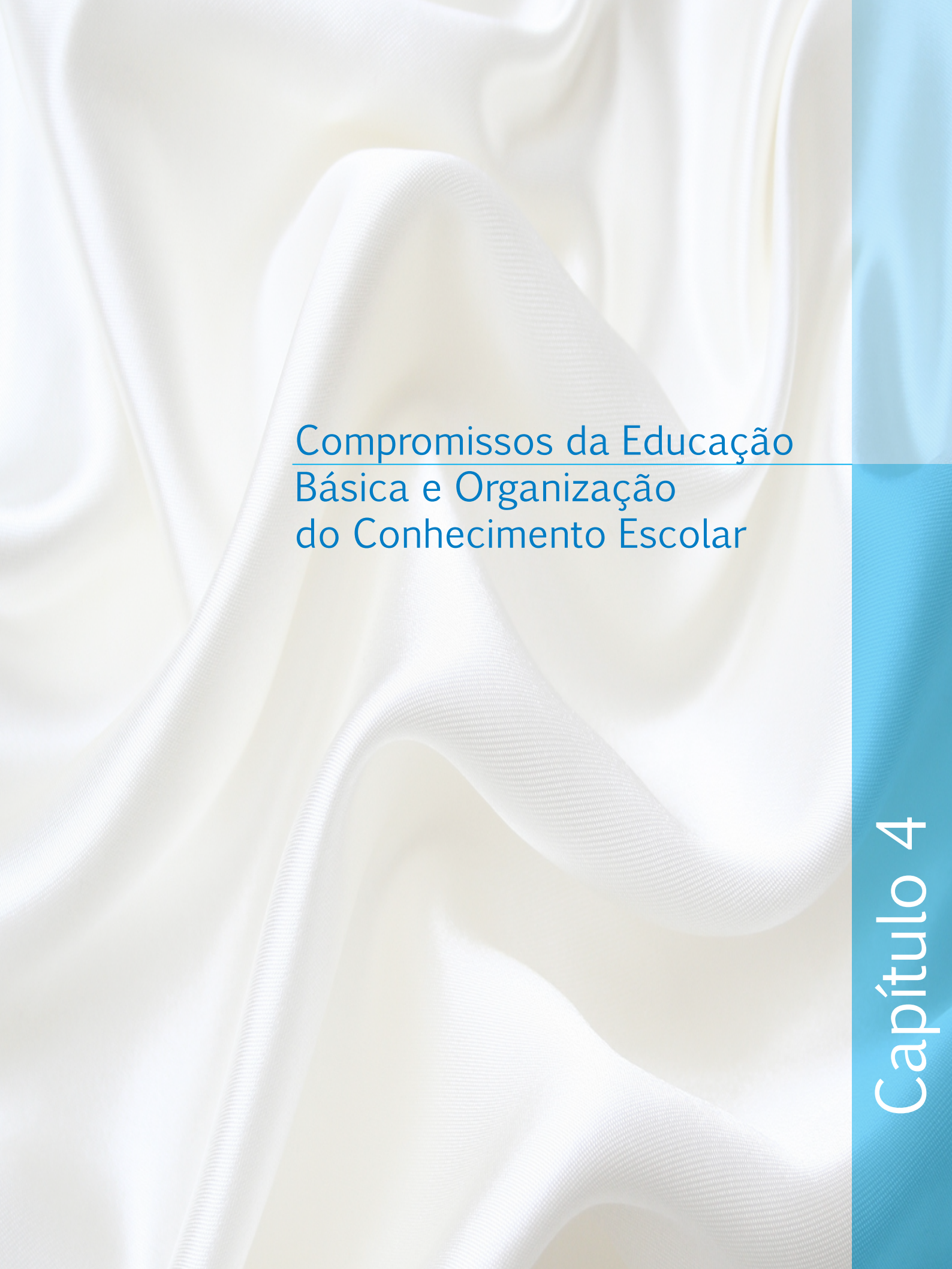
- acompanhamento Pedagógico;
- educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável;

- esporte e Lazer;
- educação em Direitos Humanos,
- cultura e Arte; Investigação do Campo das Ciências da Natureza;
- educação Econômica.

Vale ressaltar que, mesmo sendo um programa do Governo Federal, o 'Mais Educação' é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais que visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas, oferecidas gratuitamente às crianças, adolescentes e jovens.

Portanto, a implementação do Programa Mais Educação, em Alagoas, se constitui como a primeira iniciativa em direção à implantação do formato de escola de tempo integral no Estado, funcionando como projeto piloto.





Compromissos da Educação
Básica e Organização
do Conhecimento Escolar

O Referencial Curricular da Educação Básica da rede estadual de ensino de Alagoas está ancorado numa concepção de currículo vivo, contextualizado, que considera a escola como instituição que deve promover a todos que compõem o processo de ensino e aprendizagem, aprendizagens significativas, possibilitando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicomotoras, psicossociais e socioafetivas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para que ela, a escola, possibilite esse desenvolvimento, faz-se necessário ter clareza de que o seu fazer deve responder às seguintes perguntas: o quê ensinar? para quem ensinar? quando ensinar? como ensinar e avaliar? É nessa perspectiva que, neste capítulo, serão explicitados: os propósitos da Educação Básica; a forma de organização do conhecimento escolar adotada; uma discussão sobre a construção de competências e habilidades como base teórica que ancora toda prática pedagógica a ser desenvolvida, bem como as competências e habilidades organizadas por área do conhecimento.

4.1 Propósitos da Educação Básica³⁷

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de experiências de aprendizagem, competências, habilidades e demais saberes que são direitos dos estudantes na escola:

- oferecer progressivamente aos estudantes um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, diversidade, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- contribuir para que os estudantes desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- favorecer o desenvolvimento de atitudes propícias de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.

³⁷A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004) e Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).



- criar oportunidades para que os estudantes conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes componentes curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos os estudantes têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos estudantes, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista; acolher e considerar as opiniões dos outros, defender e fundamentar as próprias opiniões e modificá-las quando for o caso.
- fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os estudantes possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.
- ensinar progressivamente os estudantes como devem proceder para estudar os textos escritos (sublinhar o que é relevante, anotar, comentar na margem, interrogar o texto e nele encontrar as respostas que precisam comparar dados de fontes diferentes, fazer esquema, mapa conceitual, paráfrase, fichamento, resumo) e ajudá-los a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os estudantes façam escolhas em relação às formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.
- planejar instâncias que permitam aos estudantes avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos estudantes, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- garantir a participação dos estudantes no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com a ajuda que se fizer necessária.
- criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna – e dispositivos deliberativos, se for o caso – como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas consequências.
- contribuir para que os estudantes



assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.

- planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os estudantes a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.

- organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.

- promover situações que incentivem a participação dos estudantes em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.

- criar contextos – projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos – que evidenciem as produções dos estudantes e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.

- elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.

- garantir o acesso permanente dos estudantes a textos de diferentes gêneros e a diferentes portadores, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.

- preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a

máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não 'escolarizá-las'.

- criar oportunidades para que os estudantes conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.

- assegurar que os estudantes possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.

- priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os estudantes possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.

- considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como 'a' razão da



educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os estudantes para desempenharem se bem nas provas externas.

4.2 Organização do conhecimento escolar³⁸

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), Art. 35, estabelece como finalidades para a etapa final da Educação Básica “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado”. E os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) indicam os tipos de capacidades que – por serem direitos de crianças, adolescentes e jovens desenvolverem na escola – precisam orientar o currículo como um todo: são capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social. Para Coll (1996), citado por Zabala (1998), a organização da prática pedagógica nessa perspectiva implica não atomizar excessivamente o que se encontra naturalmente interrelacionado; implica a indissociabilidade, no desenvolvimento pessoal, das relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social³⁹.

Cabe à escola contribuir amplamente nesse sentido, favorecendo uma formação integral dos nossos estudantes. Para tanto, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), isso significa privilegiar três dimensões no currículo: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Significa

também orientar as propostas pelos chamados “pilares da educação para o século XXI”, apontados por Delors (1998): Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Isso significa que, antes de se aprimorarem em algo específico que tenham o prazer de desempenhar ao longo de sua vida, os estudantes precisam aprender a conhecer, a adquirir uma compreensão do mundo que os rodeiam, a aprender, descobrir, construir e reconstruir conhecimentos. Significa aprender a fazer, colocar em prática e transformar os seus conhecimentos, ousar, desenvolver capacidades de comunicação, trabalho em equipe e autoavaliação. Significa também aprender a conviver, ser capaz de resolver conflitos adequadamente, respeitar os outros considerando suas diferentes características, opiniões, crenças, escolhas. E também aprender a ser: sensível ético, estético, criativo, autônomo, capaz de discernimento, pessoalmente responsável e ator do próprio destino.

As nossas instituições educacionais, segundo Zabala (1998), representam lugares privilegiados para os estudantes desenvolverem inúmeras experiências, relações e vínculos com os colegas, construindo novos modos de agir, pensar e de se posicionar diante dos outros. Cabe a elas, portanto, garantir essas conquistas para todos.

Dentre as diferentes formas de organização do conhecimento, Zabala (1998) apresenta três: multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar⁴⁰.

A organização multidisciplinar representa a organização dos conhecimentos por matérias independentes umas das outras, sem aparecer explicitamente, as interações que podem existir entre elas, portanto é

³⁸Texto produzido pelo Prof. Ilson Barbosa Leão Júnior – licenciado em Física, mestrando em Ensino de Ciências da Natureza e técnico pedagógico da GEORC.

³⁹Moura & Silva, In Fiep Bulletin - The Interdisciplinary and Regular physical and Recreational Activities Minimization in School Failure.

⁴⁰Moura & Silva, In Bulletin - The Interdisciplinary and Regular physical and Recreational Activities Minimization in School Failure.



somativa.

·A interdisciplinar representa a interrelação entre duas ou mais disciplinas, cujos objetos do conhecimento convergem, e podem ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais das disciplinas envolvidas.

·A organização transdisciplinar representa o grau máximo de relações entre as disciplinas: pressupõe uma integração global dentro de um sistema mais totalizador, o que favorece maior unidade na abordagem metodológica e na compreensão da realidade.

A perspectiva considerada mais pertinente, portanto, é de organização curricular inter e transdisciplinar do conhecimento, para que os conteúdos escolares sejam trabalhados de forma contextualizada e significativa, com vistas ao desenvolvimento de todas as capacidades dos estudantes, o que requer trabalho coletivo e cooperativo dos professores.

A organização do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e nas diretrizes Curriculares Nacionais Gerais - DCNG, que estabelecem a organização da base nacional comum aos currículos e asseguram a parte diversificada, incentivando abordagens inter e transdisciplinares por áreas do conhecimento. É esta a organização proposta:

1. Área de Linguagens – constituída pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Inglês, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna;
2. Área de Matemática – constituída pelo componente curricular de Matemática;
3. Área de Ciências da Natureza – constituída

pelos componentes curriculares de Biologia, Física e Química;

4. Área de Ciências Humanas – constituída pelos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia;

5. Área de Ensino Religioso – constituída pelo componente curricular de Ensino Religioso.

O conhecimento organizado por área não desconsidera a importância das disciplinas, ou seja, dos diferentes componentes curriculares, muito pelo contrário: estes, na verdade, precisam ser devidamente planejados como tal, tendo em conta suas especificidades, pois são o ponto de partida das abordagens inter e transdisciplinares.

4.3 A construção de competências e habilidades⁴¹

A tendência predominante nos referenciais, parâmetros ou propostas curriculares elaboradas nos últimos anos, não só no Brasil, têm como pressuposto o desenvolvimento das diferentes capacidades humanas – também chamadas de competências – e das possibilidades de utilização efetiva do conhecimento em procedimentos ou habilidades. Por essa razão, são conteúdos escolares privilegiados hoje, os procedimentos/habilidades, porque evidenciam o nível de construção conceitual que os estudantes conquistaram – são uma espécie de “conhecimento em atos” – e porque estão a serviço do desenvolvimento dos diferentes tipos de capacidades humanas: cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social.

Essa tendência foi afirmada em nosso país com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Primeiro e Segundo

⁴¹Texto produzido pela Profa. Dra. Rosaura Soligo - Instituto Abaporu de Educação e Cultura.



Ciclo do Ensino Fundamental em 1997, o primeiro a ser distribuído nacionalmente pelo Ministério da Educação. Posteriormente, os demais Parâmetros e Referenciais Curriculares que se seguiram, bem como as diretrizes nacionais e matrizes dos descritores das provas de desempenho escolar, consolidaram essa priorização, que até hoje se mantém, do “conhecimento em atos”, embora a terminologia para nomeá-los apresente diferenças nesses documentos. Assim, deixou de fazer sentido a concepção de currículo como lista de conceitos e fatos a serem ensinados, como se isso bastasse para a conquista de todos os tipos de saberes que os estudantes precisam adquirir na escola.

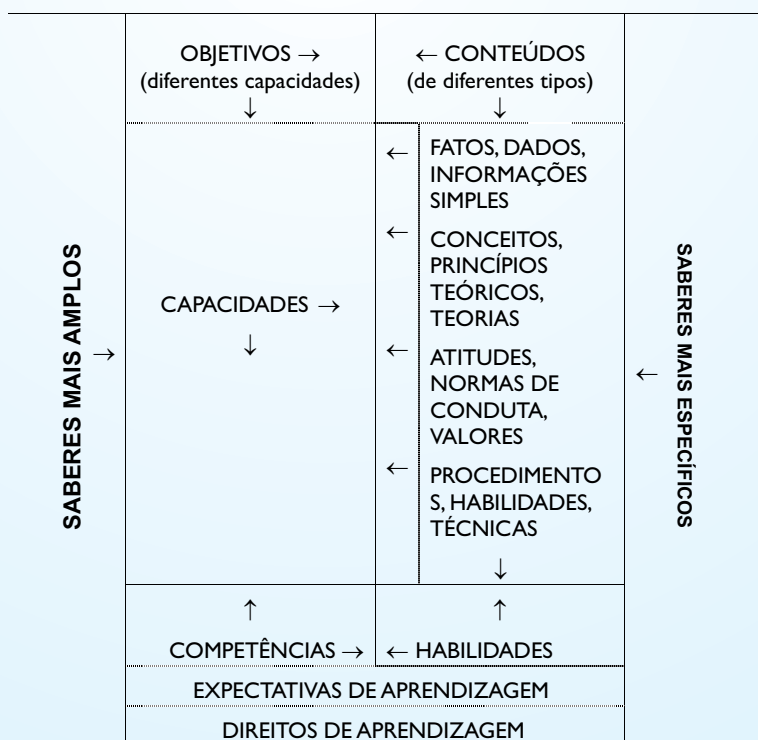
De modo geral, é possível afirmar que capacidade/competência e procedimento/habilidade são da mesma natureza, porém com uma diferença: o nível de amplitude/especificidade. Uma capacidade/competência é ampla, não necessaria-

mente “ensinável” e se evidencia em vários procedimentos/habilidades “menores”, específicos e possíveis de ensinar – por isso, são considerados conteúdos escolares, isto é, objetos de ensino na escola.

Entretanto, nos documentos publicados de 1997 até o momento, nem sempre se faz diferenciação entre capacidades/competências e procedimentos/habilidades, optando-se, por vezes, pela terminologia “expectativas de aprendizagem” ou “direitos de aprendizagem” – como ocorre nos documentos mais recentes do Ministério da Educação – para nomear esses saberes necessários a todos os estudantes. Embora nomeados de modo distinto, os tipos de saberes a serem garantidos no currículo escolares são semelhantes.

O esquema a seguir é uma tentativa de evidenciar essas equivalências naquilo que é possível em um quadro assim:

Tendência afirmada a partir da década de 90 com a publicação dos os PCNs



Se consideradas as publicações curriculares mais recentes no país, será possível ver que às vezes as capacidades amplas – ou competências – são tomadas como objetivos e as capacidades específicas – ou procedimentos/habilidades – são tomadas como conteúdos; e às vezes não. Entretanto, a nomenclatura não é exatamente o mais importante, mas sim a definição justa dos saberes cuja aprendizagem é direito dos estudantes.

No Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, a opção foi por uma organização das informações curriculares como indicam os quadros a seguir e as devidas explicações posteriormente.

ÁREA	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	
ATITUDES	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES

COMPONENTE CURRICULAR			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
COM PETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS

Com esta forma de organização das informações, tanto nos quadros dos componentes curriculares como das áreas, o que se pretende afirmar com a disposição das linhas é que todos os tipos de saberes trabalhados na escola são direitos de aprendizagem dos estudantes. Esses saberes foram agrupados em atitudes, competências, habilidades e conteúdos conceituais, sendo que os conteúdos conceituais estão sempre a serviço do desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades, que são os conhecimentos explicitados em atos. Neste documento, as atitudes dizem respeito a cada componente curricular específico e às áreas, e estão indicadas acima/antes de tudo o mais

porque a perspectiva é que o trabalho pedagógico se oriente no sentido de ensiná-las ou favorecê-las e, também por essa razão, muitas vezes elas se repetem em vários anos de escolaridade.

Horizontalmente a relação entre os elementos dos quadros curriculares sugere que os tópicos apresentados na última coluna são condições para a aprendizagem do que está posto, nas colunas anteriores. Isso, no caso da área, pressupõe ensinar as habilidades para que os estudantes desenvolvam as competências indicadas como fundamentais a cada ano. No caso do componente curricular, pressupõe ensinar conteúdos conceituais que permitem ampliar cada vez mais as possibilidades dos estudantes de aprender as habilidades – também elas ensinadas – para que possam progressivamente desenvolver as competências previstas no ano. Nessa lógica de apresentação dos saberes que são objetos de ensino e aprendizagem, os eixos são os organizadores do componente curricular e, portanto, não interferem na relação entre competências, habilidades e conteúdos conceituais.

No caso do documento de Educação Infantil, o quadro curricular não apresenta uma coluna específica destinada aos conteúdos conceituais, pois não se considerou pertinente incluí-los em separado nesse segmento da escolaridade, quando as crianças ainda são bem pequenas.

Assim, temos que:

- direitos de aprendizagem são todos os saberes, de diferentes tipos, a serem garantidos aos estudantes (e que, no caso deste Referencial, reúne tudo o que se segue).
- atitudes são tendências ou predisposições para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores.
- competências são capacidades amplas.
- habilidades são capacidades específicas.



·Conteúdos conceituais são os conceitos e fatos a serem ensinados para favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências previstas a cada ano de escolaridade.

·Eixos são organizadores gerais do componente curricular.

Em todos os quadros curriculares esses elementos estão assim distribuídos e relacionados:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
São todos os saberes, de diferentes tipos, a serem garantidos aos estudantes.			
ATITUDES			
São tendências ou predisposições para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores, apresentadas por componente e por área, pois são aquelas favorecidas pelo trabalho pedagógico no componente e da área.			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
São capacidades amplas relacionadas ao componente curricular e à área.	São organizadores gerais do componente curricular que dizem respeito à sua natureza.	São capacidades específicas que contribuem para o desenvolvimento das competências.	São os conceitos e fatos a serem ensinados para favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências previstas a cada ano de escolaridade.

A perspectiva é que estes quadros – e o Referencial como um todo – se constituam em um subsídio importante no segundo nível de concretização curricular (tal como abordado anteriormente, na explicitação do papel da escola hoje), de modo a contribuir para a concretização dos dois níveis principais do currículo, que são os que acontecem na escola: o plano de ensino e o trabalho diário do professor com os estudantes. Na qualidade

de subsídio, e como parte de um Referencial, evidentemente estas propostas não são prescrições rígidas, mas, ao contrário, contribuições cuidadosamente elaboradas com o propósito de garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

No próximo tópico estão tratadas as áreas curriculares, cada qual com um texto de caracterização e as respectivas competências e habilidades.



4.4 Áreas de Conhecimento

O Ensino Fundamental com duração de 9 anos, objeto da Lei Federal Nº 11.274/2006 e as alterações subsequentes da Lei nº 9394/96 em seus artigos 6º, 30º - I – II, 32, 87 § 2º e 3º, e com prazo de implantação até 2010 para estados e municípios, visa “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (PNE – 2011).

Em Alagoas a ampliação do Ensino Fundamental, foi regulamentada e implantada com a Resolução Nº 08 / 2007, CEB / SEE – AL, implementado na rede estadual de ensino as diretrizes e orientações para a reorganização do ensino fundamental.

As mudanças ocorridas e os objetivos subjacentes às mesmas permitem-nos algumas reflexões acerca do aumento do tempo de permanência das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental nas escolas. Nesta perspectiva cabe-nos refletir sobre as condições em que as mesmas, em comunidade, constroem conhecimento, ou melhor, de como as crianças aprendem.

Os alunos vistos como sujeitos sociais e históricos vivem plenamente esta etapa da vida escolar quando:

As proposições didático-pedagógicas consideram a criança nas suas especificidades e capacidades;

Os espaços, tempos, formas de gestão, materiais são apropriados para a efetivação de vivências educacionais e aprendizagens significativas;

Têm acesso aos acervos culturalmente construídos como instrumentos de acesso à cultura letrada;

A criança é reconhecida como ser em desenvolvimento e que nas suas relações a

afetividade constitui-se condição sine qua non;

Os professores possuem saberes profissionais e sensibilidade para o trabalho com alunos nessa faixa etária;

O professor considera suas singularidades na faixa etária, correspondente, seus conhecimentos prévios, suas histórias e contextos, respeitando diferenças e ampliando oportunidades;

O professor se considera e é considerado um sujeito ativo, intermediador do processo de ensino e de aprendizagem;

O currículo situa os estudantes no seu espaço cultural e com acesso ao mundo letrado;

Os conteúdos curriculares e práticas pedagógicas favorecem a construção e aquisição de conhecimentos significativos.

Alfabetizar plenamente as crianças na idade certa, até os 08 anos de idade, ainda constitui-se um desafio. Alagoas vem gradativamente investindo na formação de professores e desenvolvendo programas para esta qualificação. Dentre eles destacamos o PROFA, PROLETRAMENTO e outras ações pontuais de formação, como o PNAIC, que aconteceu em 2013/2014.

Gradativamente vem se compreendendo que a formação de professores na perspectiva da alfabetização e letramento necessariamente passa pela aquisição de saberes teóricos específicos e pelo conhecimento de práticas pedagógicas coerentes.

Nesta perspectiva, faz-se necessário, além do desenvolvimento de programas específicos, a implementação de políticas públicas que garantam a formação continuada específica do professor alfabetizador para o exercício da docência em alfabetização, consolidando assim, uma prática com êxito, resultando na progressão qualitativa dos alunos para as etapas subsequentes.



A partir desta visão e dos aspectos referentes aos resultados qualitativos e quantitativos da educação de Alagoas, foi que se produziu coletivamente este documento de diretrizes para nortear as práticas pedagógicas, apoiado em discussões acerca de ações efetivas em favor da melhoria do sistema de ensino, dos resultados em relação ao desempenho escolar e principalmente da aprendizagem dos alunos. A perspectiva é oferecer uma referência para que os atores da escola possam balizar suas ações educativas, comprometendo-se cada vez mais com o alcance dos resultados pretendidos.

4.4.1 Área de Linguagens

Na organização da Educação Básica, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens. As características comuns a esses componentes curriculares possibilitam a articulação didático-pedagógica. Isso implica integrar concepções, eixos e temas explícitos ou subjacentes à área e também recorrer a procedimentos metodológicos comuns aos componentes que a constituem.

Essa articulação dos componentes resgata a unidade no desenvolvimento e na aquisição do conhecimento curricular, de modo a potencializar o desenvolvimento das

respectivas competências e habilidades, integrando os conhecimentos científico, acadêmico e escolar.

O estudo, a reflexão e o uso prático dos códigos que dão suporte às linguagens não visam apenas ao domínio técnico, mas, principalmente, ao uso das linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando os interlocutores. Por meio das linguagens, entendidas como expressão, comunicação e, sobretudo, interação é que se constroem identidades e subjetividades que possibilitam os sujeitos se constituírem e se posicionarem no mundo.

Dessa forma, as linguagens são utilizadas para a produção de conhecimentos e compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais, contribuindo para a interação das demais áreas. O pensamento se realiza pela linguagem e seu uso efetivo possibilita a construção de conhecimento.

A atual organização da Educação Básica propõe uma perspectiva interdisciplinar dos estudos, interligando as áreas de conhecimento e as linguagens e suas tecnologias com o objetivo de formar cidadãos proficientes na leitura e produção textual de textos impressos e digitais, que possam participar efetivamente de práticas sociais que acontecem dentro e fora da escola.



4.4.1.1 Organização do Conhecimento Escolar da Área de Linguagens – Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano

LINGUAGENS – ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 5º ANO	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	
ATITUDES	
<p>O trabalho pedagógico em Linguagens pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do estudante. Por esta razão, a perspectiva nesta área é que, nos anos iniciais, todos os estudantes desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Respeito pela fala do outro e escuta atenta. · Disposição para compartilhar sentimentos, ideias e opiniões, mesmo quando divergente da maioria. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas diferentes situações de ensino e de aprendizagem. · Empenho em aprender procedimentos de estudo e pesquisa. · Relação positiva com as diferentes linguagens. · Respeito pela produção dos outros. · Capricho com a produção pessoal e com a apresentação final dos trabalhos. · Autonomia e criatividade na produção e vivência de atividades lúdicas. · Reconhecimento e valorização da cultura local como patrimônio cultural da comunidade, apresentando sentimento de pertencimento. · Compreensão das atividades dotadas de aspectos étnicos e socioculturais que permitam o compartilhar de valores e memórias próprias da comunidade local, regional e nacional. · Defesa de convicções com maior consistência argumentativa, capacidade de análise dos detalhes, associação de fatos e generalização de princípios, conceitos e valores. · Estabelecimento de relações interpessoais que possibilitem vivências significativas para a construção de novas aprendizagens. · Incorporação das diversas linguagens e meios tecnológicos como instrumentos de apropriação do conhecimento e de compreensão da realidade. · Preservação do respeito mútuo, buscando participar de forma leal e cortez. · Valorização da solidariedade e da cooperação no contexto de práticas das atividades relacionadas às diferentes linguagens. · Conduta compatível, na realização de atividades da área, com as normas e regras de convivência combinadas. · Disponibilidade para assumir, de forma mais diversa e plural, as interfaces dos diferentes conhecimentos afetos à área. · Disponibilidade para enfrentar/resolver desafios cognitivos, afetivos e psicomotores, bem como situações-problemas relacionadas às aprendizagens, valorizando a convivência social inclusiva. · Respeito à liberdade e direitos próprios e do outro, utilizando o diálogo como forma de mediação de conflitos coletivamente. · Empenho em utilizar diferentes linguagens para atender a diferentes intenções e situações de comunicação. · Responsabilidade na utilização de recursos tecnológicos tendo ciência das implicações do seu uso. · Reconhecimento e utilização de valores éticos nas situações de interação e comunicação através das linguagens. · Manifestação de identidade através dos modos e meios de expressão e comunicação. · Compreensão da arte como forma de pensamento; usar as linguagens artísticas como ferramentas de leitura, contextualização e transformação de si e de sua comunidade. 	
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender as diferentes linguagens – verbal e não verbal (visual, espacial, sonora, plástica e corporal) – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias. · Desenvolver as capacidades cognitivas de processamento da informação. · Conhecer estratégias de produção de sentido nas diferentes linguagens. · Reconhecer e valorizar nas e pelas linguagens as manifestações artísticas de seu grupo social e de outros grupos. · Compreender a arte enquanto manifestação sensível das diferentes linguagens percebendo relações entre imaginação, razão e emoção. · Valorizar e apropriar-se de elementos da cultura local, regional e nacional adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória. · Favorecer o desenvolvimento da cultura da paz adotando o diálogo e o respeito mútuo como condição para vivência das diferentes formas de manifestação das linguagens. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer a si e ao outro nas relações interpessoais nas e pelas linguagens. · Conhecer diferentes gêneros textuais, incluindo os digitais, que atendam às necessidades em contextos sociais diversos. · Identificar as possibilidades expressivas, comunicativas, interlocutoras e simbólicas das diversas linguagens. · Interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. · Fazer uso dos elementos de comunicação adequados em diferentes situações de interação social. · Utilizar as convenções, os procedimentos e os recursos dos diferentes sistemas de comunicação presentes na sociedade para adequar as situações de comunicação direta ou mediadas. · Utilizar a prática de escuta, leitura, produção e apreciação para ampliar sua capacidade de compreender o uso discursivo das diferentes linguagens. · Desfrutar das diferentes manifestações das linguagens presentes no cotidiano. · Apreciar e valorizar as diferentes manifestações da cultura popular local, regional e nacional. · Reconhecer o fenômeno artístico presente nas diferentes linguagens que compõem os acervos da cultura popular e erudita. · Reconhecer a importância das manifestações artísticas das diferentes linguagens na sociedade e na vida das pessoas. · Apropriar-se de elementos das manifestações culturais locais, regionais e nacionais ajustados a si mesmo, ao outro e ao seu conhecimento de mundo.



4.4.2 Língua Portuguesa

Considerações sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

No Brasil, a questão da alfabetização está no centro do debate educacional das últimas décadas, entre outras razões, porque especialmente nessa etapa da escolaridade as aprendizagens a que têm direito nossos alunos estão muito aquém das expectativas, seja dos que militam em favor de uma educação escolar de qualidade, seja dos gestores dos sistemas de ensino. Por mais que sejam questionáveis muitos dos testes nacionais e internacionais que se propõem a avaliar a proficiência em leitura e escrita, o fato é que eles revelam algo que todos já sabemos: nossas escolas não estão conseguindo cumprir com sua função histórica de ensinar a população a ler e escrever.

Em 2001 foi criado no Brasil o INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional pelo Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa. O primeiro relatório, do mesmo ano, afirma que a capacidade de utilizar a linguagem escrita para informar-se, expressar-se, documentar, planejar e continuar aprendendo ao longo da vida é um dos principais legados da escola, mas questiona em que medida os sistemas escolares têm respondido às exigências sociais em relação ao alfabetismo e, além da escolarização, quais seriam as condições necessárias para que todos os jovens e adultos tenham oportunidades de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente. (IPM, 2001 p. 7)

Dez anos depois, o relatório de 2011 informa que o percentual da população alfabetizada funcionalmente, que era de 61% em 2001, quando a pesquisa foi realizada pela primeira vez, passou para 73% após uma década. Sem dúvida, 12% de elevação é um

dado significativo, como também é significativo o fato do analfabetismo absoluto ter caído pela metade no período – de 12% para 6%. Mas a questão é que apenas um em cada quatro brasileiros (26% apenas) dominava plenamente as habilidades de leitura e escrita em 2001 e, em relação a esse nível de proficiência, não houve nenhuma alteração: tudo continuava igual em 2011, uma década depois (IPM, 2011 p. 12). E é possível que pouco tenha se alterado nos últimos anos.

Diz ainda o documento:

Os dados do Inaf relativos à última década demonstram que o Brasil já avançou principalmente nos níveis iniciais da alfabetização, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance de níveis mais altos, que são hoje condição para inserção plena na cultura letrada e direito de todos os cidadãos. (...) Apesar dos avanços, tornam-se cada vez mais agudas as dificuldades para fazer com que os brasileiros atinjam patamares superiores de alfabetismo. Este parece um dos grandes desafios brasileiros para a próxima década. (IPM, 2011 p. 17)

O que esses dados têm demonstrado é que, concretamente, o ensino da Língua Portuguesa não tem contribuído para a formação de usuários proficientes da linguagem, nem em situações de leitura, nem de escrita. Ou seja, além de muitas crianças terem acesso a essas práticas sociais quase que exclusivamente na escola, a escolaridade básica não está garantindo a aprendizagem a que elas têm direito.

Se 74% da população deste país, entre 15 e 64 anos, não dominam plenamente as habilidades de leitura e escrita, entendemos que esses dados revelam pelo menos três fatos concretos: a escola não tem conseguido cumprir com a tarefa de ensinar a ler e escrever



adequadamente; esse não é um fenômeno recente (tendo em conta a faixa etária da população pesquisada); e é falsa a afirmação saudosista que 'no meu tempo todo mundo aprendia'. Até porque, desde que são aferidos os percentuais de aprovação no Brasil (a partir da metade do século passado) verifica-se que os índices de reprovação na primeira série por muitas décadas permaneceram em torno de 50%, quando metade da população sequer tinha direito de estudar. Ou seja, tendo em conta que a aprovação na primeira série esteve por décadas vinculada diretamente à conquista da alfabetização inicial, isso significa que, por mais absurdos que sejam nossos números hoje, a situação é, por assim dizer, melhor do que a de um tempo em que metade das crianças não frequentava a escola e, das que frequentavam, metade não se alfabetizava no primeiro ano de escolaridade.

Do ponto de vista do ensino nos anos iniciais, será preciso intensificar o trabalho nas regras de geração da escrita alfabética e nas convenções básicas da linguagem, sem perder de vista que a questão não é somente garantir aos alunos a aprendizagem da correspondência fonema-grafema e dos padrões da escrita, pois, de posse desse conhecimento, quando não se tornam de fato usuários da linguagem, não passam de alfabetizados funcionais de grau médio ou mínimo – aqueles 74% a que se refere a pesquisa do INAF.

A ideia de que alfabetizar é acima de tudo (ou apenas) ensinar a decodificar e codificar, predominante por muitas décadas, é um mito na educação. E, ao que tudo indica, o que se disse e se repetiu insistentemente nos últimos anos – desde que a discussão do/s letramento/s intensificou-se – não teve poder de mudar essa ideia de que no período de alfabetização inicial importa mesmo é ensinar a correspondência fonema-grafema, pois seria esse conhecimento a garantir aos alunos

a possibilidade de decodificar (ler) e codificar (escrever). Entretanto, ler é muito mais do que apenas decodificar, é produzir sentidos a partir do escrito fazendo uso de diferentes estratégias de leitura e do conhecimento prévio que se tem. E escrever é muito mais do que apenas codificar, é se expressar por escrito para compartilhar ideias, opiniões, reflexões, sentimentos e tudo o mais.

Além dessa concepção predominante (não no discurso, mas na prática pedagógica) sobre o que é o conteúdo central do ensino de língua, há ainda a concepção metodológica sobre a melhor forma de comunicar esse conteúdo, apoiada na ideia de que se aprende por associação estímulo-resposta. Como bem sabemos, o ensino tradicional é pautado na exposição oral de um portador do conhecimento – o professor – que tem como propósito estimular respostas adequadas em seus alunos e que, para tentar garanti-las, propõem atividades de verificação e exercícios de memorização (na classe e também em casa, nas tarefas infindas de fixação dos conteúdos trabalhados em classe). Tudo para que os alunos reproduzam a informação a que tiveram acesso pela escuta, complementada, quando já sabem ler, pela leitura de textos que explicam os mesmos conteúdos.

A questão é que a aprendizagem é fundamentalmente um processo de construção de conhecimento e não de associação entre estímulos e respostas. Por isso, consideram-se situações de aprendizagem de fato as propostas em que:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real sem



transformar-se em objeto escolar vazio de significado social;

· a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível.

Nos últimos anos, vem se formando um consenso entre os estudiosos da língua de que os processos de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita e dos diferentes usos da linguagem devem ocorrer de modo simultâneo desde que a criança entra na escola. Isso pressupõe garantir o acesso à diversidade de textos e de situações comunicativas de uso da linguagem, bem como a oportunidade de refletir cotidianamente sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética.

Para formar usuários da linguagem escrita, além de trazer os textos do mundo para dentro da sala de aula, é preciso tomar a leitura feita pelo professor como uma atividade e um compromisso permanente. Por meio da leitura do outro – uma vez que não podem ainda ler por si próprias –, as crianças terão acesso à diversidade de textos que circulam socialmente e a todo tipo de informação que veiculam.

Além disso, é perfeitamente adequado propor que as crianças produzam textos de diferentes tipos para que o professor, ou outra pessoa alfabetizada, escreva para elas. O que permite a produção de bons textos não é a possibilidade de grafá-los de próprio punho, mas o conhecimento do que se pode comunicar por meio dos textos e de como eles se organizam – quando não é possível ler por si mesmo, isso só se conquista através da leitura feita por outras pessoas.

E hoje já se sabe o quanto é importante propor também a revisão coletiva de textos escritos e a discussão sobre suas características discursivas, uma vez que a análise da adequação da linguagem (se está clara, se comunica o que pretendemos, se as expres-

sões utilizadas podem ser substituídas por outras melhores etc.) é algo que não depende de saber escrever.

Assim, é possível e desejável que as crianças participem de situações de leitura, produção e revisão de textos antes, durante e depois da alfabetização inicial: é isso que permitirá que se amplie tanto o seu repertório de conhecimentos quanto o seu processo de letramento. Quando puderem ler e escrever por si mesmas, terão já muito conhecimento obtido por meio da “leitura escutada” e, portanto, melhores condições de produzir textos escritos de diferentes gêneros e para diferentes finalidades.

Para cumprir a tarefa de alfabetizar todos os alunos, é preciso garantir também um trabalho cotidiano de reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética por meio de atividades que funcionem como situações-problema que os desafiem a pensar sobre a escrita e sobre como se faz para ler e escrever.

É com práticas de ensino desse tipo, que têm como meta, ao mesmo tempo, a alfabetização inicial e a ampliação do processo de letramento de todos, que se pode subverter a lógica equivocada da educação escolar tradicional de propor situações de leitura, produção e revisão de textos às crianças somente depois que se alfabetizam.

Depois, com o avanço da escolaridade, o desafio é consolidar e garantir a continuidade do que foi aprendido pelas crianças e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado. Para tanto, é necessário investigar quais conhecimentos os alunos possuem para poder planejar e desenvolver propostas e intervenções pedagógicas ajustadas às suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Evidentemente, avaliar o que foi ou não aprendido pressupõe considerar o que foi de fato ensinado e de que forma: é a partir da relação estabelecida entre ensino



e aprendizagem que se pode compreender melhor por que alguns aspectos dos conteúdos abordados foram mais bem aprendidos do que outros (ou não).

Assim, com o passar do tempo, a perspectiva é aprofundar as possibilidades de uso da linguagem oral e escrita e dos conhecimentos linguísticos que contribuem para tanto, oferecendo condições para que cada aluno possa desenvolver cada vez mais sua autonomia como usuário da língua.

Quando tomamos como conteúdo escolar as práticas sociais – como é o caso dos usos da linguagem que se manifestam basicamente em situações de fala, escuta, leitura e escrita –, o grande desafio metodológico é não descaracterizá-la de suas peculiaridades como práticas sociais que são.

Especialmente em relação às práticas de escrita, certas condições didáticas precisam ser cuidadosamente observadas: dizem respeito a o que e como escrever (o que implica considerar articuladamente gênero, conteúdo e recursos da linguagem), para que escrever (o que exige uma situação comunicativa real) e para quem escrever (o que pressupõe um destinatário real e a adequação do discurso a essa circunstância).

Esse contexto, que diz respeito às condições de produção de textos em situações sociais reais, é o que justifica a ênfase no trabalho de revisão dos textos, hoje considerada um importante conteúdo de ensino e de aprendizagem em toda a escolaridade, pois permite ao aluno identificar as incompletudes, os equívocos e as incoerências de seus escritos em relação a diferentes aspectos.

Nessa perspectiva metodológica, as propostas de análise linguística estão a serviço da ampliação da capacidade do uso da linguagem e se organizam basicamente a partir de três situações: a revisão textual, a leitura de textos bem escritos e a tematização de aspectos que ampliam o conhecimento dos alunos sobre como escrever melhor.

No primeiro caso (da revisão), é importante que os conteúdos sejam definidos a partir dos principais problemas apresentados pelos alunos ao escrever seus textos. Nos demais, são planejados/priorizados pelo professor em função das práticas de leitura e dos gêneros textuais definidos para o ano de escolaridade. A consulta à gramática normativa, de modo a conhecer as explicações teóricas para os aspectos da linguagem que estão sendo trabalhados, é um recurso importante nesse sentido, desde que seja tomada como um subsídio no processo de aprendizagem, e não como ponto de partida para as propostas de análise linguística.

Quanto às práticas de leitura, quando o compromisso é com a formação de leitores autônomos e interessados, então é imprescindível trabalhar com os diferentes propósitos que mobilizam as pessoas para a leitura: ler por prazer, ler para se informar, ler para responder a questões de interesse, ler para estudar, ler para construir uma crítica ou um julgamento, ler para escrever, ler para tomar decisões, dentre tantos outros relevantes. Em cada caso, é preciso desenvolver os procedimentos necessários para a modalidade de leitura que se faz. Eles, portanto, devem se constituir em objeto de ensino.

Para favorecer essas conquistas, são importantíssimas as propostas de organização de uma biblioteca ou de um acervo da classe pelo professor e/ou por toda a equipe docente, o que pressupõe a seleção de livros e materiais adequados de leitura. Assim é possível oferecer aos alunos momentos prazerosos para que leiam o que for de sua preferência, que compartilhem com os colegas suas impressões e opiniões sobre o que leram, participem de rodas de conversa ou debates sobre algumas obras do interesse da maioria, organizem murais com comentários, resenhas ou recomendações de leitura e tudo o mais que se considerar oportuno e pertinente.



4.4.2.1 Organização do Conhecimento Escolar de Língua Portuguesa

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico em Língua Portuguesa pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Respeito pela fala do outro e escuta atenta. · Disposição para compartilhar sentimentos, ideias e opiniões, mesmo quando divergente da maioria. · Gosto e interesse pela leitura e empenho para realizá-la da melhor forma possível. · Empenho em escrever da melhor maneira possível e em revisar os próprios textos. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas situações de fala, escrita, leitura e revisão. · Empenho em aprender procedimentos de estudo e pesquisa e desenvolver postura de estudante. · Capricho com a apresentação dos cadernos e trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Participar das situações comunicativas de uso da linguagem oral, desenvolvendo a escuta atenta, o respeito à fala do outro e a fala adequada ao contexto. 	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> · Narrar experiências do cotidiano. · Ouvir atentamente as leituras feitas pelo professor (a). · Dramatizar fala de personagens de histórias infantis ou outros. · Cantar músicas infantis. · Escutar os outros com atenção. · Comentar as histórias lidas ou ouvidas. · Contribuir com ideias nos trabalhos em grupo ou coletivos. · Conversar sobre temas alternando momentos de escuta e de falas. · Recontar histórias lidas ou ouvidas. · Fazer perguntas em situação de intercâmbio oral. · Relatar experiências e acontecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Músicas infantis. · Leitura de histórias · Relato de experiências · Escrita coletiva de história
<ul style="list-style-type: none"> · Ampliar progressivamente as possibilidades de leitura e escrita de textos dos gêneros previsto para o ano. 	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer seu nome em uma relação dada. · Apontar no alfabeto as letras do próprio nome. · Acompanhar em texto impresso a leitura realizada por pelo professor. · Interagir com histórias de imagens. · Ler em voz alta, palavras conhecidas. · Reconhecer os nomes dos colegas e do professor. · Grafar o próprio nome por completo. · Antecipar informações baseando se nos desenhos. · Organizar nomes que se iniciam com a mesma letra. · Fazer a correspondência de palavras conhecidas com figuras. · Seguir instruções de jogos ou brincadeiras lidas por outros. · Ler em voz alta, pequenos textos conhecidos e versos de poemas conhecidos ou pequenos textos. · Identificar informação explícita em um texto. · Localizar início, meio e fim de uma história ouvida. · Fazer relação de fatos em texto e na vida real. · Representar histórias ouvidas por meio de desenhos. · Identificar informação explícita em um texto. · Saber o sentido de uma palavra ou expressão com base no contexto. · Saber o início, meio e fim de uma história ouvida. · Colocar em ordem partes de um pequeno texto lido. · Ler em voz alta, pequenos textos obedecendo à 	<ul style="list-style-type: none"> · Ordem alfabética. · Gênero Parlenda. · Cantigas de roda. · Fábulas (livros de imagem). · Contos de fada (livros de imagem). · Identificação de personagem. · Sequência lógica. · Lista temática (nomes dos alunos). · Alfabeto. · Conto de Fadas. · Fábulas. · Escrita de palavras. · Regras de Jogos ou brincadeiras · Textos sugeridos para leitura: · Conto. · Poema. · Lenda. · Parlenda. · Histórias em Quadrinhos. · Quadrinhas. · Fábulas. · Sinais de pontuação.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
· Compreender regularidades e convenções da linguagem oral e escrita para aprender a utilizá-las cada vez melhor	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<p>pontuação.</p> <p>Expressar-se por meio de desenhos.</p> <p>Distinguir letras de números ou símbolos. Agrupar nomes que se iniciam com a mesma letra.</p> <p>Agrupar palavras considerando o mesmo número de letras.</p> <p>Escrever o próprio nome.</p> <p>Escrever palavras do contexto em estudo.</p> <p>Fazer textos utilizando desenhos.</p> <p>Nomear desenhos.</p> <p>Fazer lista temática.</p> <p>Completar palavras, com apoio de desenhos, cuja lacuna inicial corresponda à sílaba simples. Escrever palavras com base em uma letra ou uma sílaba dada.</p> <p>Localizar os espaços em branco entre palavras.</p> <p>Escrever pequenas frases com palavras conhecidas ou do contexto em estudo.</p> <p>Usar ponto final em frase escrita.</p> <p>Usar letra maiúscula na escrita de nomes próprios e no início de frases.</p> <p>Fazer classificação: nomes de pessoas ou objetos, com base na letra inicial.</p> <p>Recontar coletivamente histórias diversas.</p> <p>Copiar textos em letra cursiva.</p> <p>Selecionar, dentre alternativas, palavras que completam a frase.</p> <p>Ordenar quadrinhos de história obedecendo à temporalidade.</p> <p>Completar palavras, com apoio de desenho, cuja lacuna final seja formada por sílaba simples.</p> <p>Completar palavras cruzadas, com base em desenho e letra inicial.</p> <p>Usar ponto final em frase escrita.</p> <p>Escrever controlando a segmentação de letras em palavras.</p> <p>Completar com substantivo frases. Usar ponto final em frase escrita.</p> <p>Escrever frases com base em gravura e em sequência.</p> <p>Escrever textos de forma coletiva.</p>	<p>Alfabeto.</p> <p>Lista (nomes da turma).</p> <p>Lista de palavras trabalhadas.</p> <p>Lista temática.</p> <p>Alfabeto.</p> <p>Lista de acordo com o que está estudando.</p> <p>História em quadrinhos.</p> <p>Ponto final.</p> <p>Formação de palavras.</p> <p>Substantivo.</p> <p>Ponto final.</p> <p>Letra maiúscula.</p>
· Compreender as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos.	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	<p>Revisar texto coletivo com auxílio do professor.</p> <p>Revisar o texto com auxílio do professor.</p>	<p>Textos orais e escritos.</p>

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES

O trabalho pedagógico de Língua Portuguesa pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:

- Respeito pela fala do outro e escuta atenta.
- Disposição para compartilhar sentimentos, ideias e opiniões, mesmo quando divergente da maioria.
- Gosto e interesse pela leitura e empenho para realizá-la da melhor forma possível.
- Empenho em escrever da melhor maneira possível e em revisar os próprios textos.
- Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas situações de fala, escrita, leitura e revisão.
- Empenho em aprender procedimentos de estudo e pesquisa e desenvolver postura de estudante.
- Capricho com a apresentação dos cadernos e trabalhos.

COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
· Compreender e utilizar os gêneros textuais presentes em situações de interação social.		<p>Reconhecer a importância de:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ouvir os outros com atenção. · Expressar - se oralmente com clareza. <p>Representar a fala de personagens de histórias infantis ou outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Escuta de situações comunicativas. · Declamação de poemas. · Relato de experiências pessoais ou coletivas. Narração de fatos. · Formulação de perguntas.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> · Comentar histórias lidas e ouvidas. · Declamar poemas para a classe. · Relatar experiências e acontecimentos seguindo uma sequência lógica da narração. · Dialogar sobre temas alternando o momento de escuta e fala. · Narrar acontecimentos ou histórias com começo, meio e fim. · Representar a fala de personagens das histórias lidas. · Emitir opinião ou conhecimento a cerca de um tema em estudo. · Esperar a vez para falar. · Respeitar o modo de falar de diferentes pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Narração de histórias. · Conversas, debates e dramatizações.
<ul style="list-style-type: none"> · Interpretar textos · Perceber as diferentes dimensões da leitura. 	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> · Saber encontrar informações relevantes para a compreensão do gênero fábula, história em quadrinhos, parlendas e música infantil. · Fazer leitura de imagens. · Reconhecer os sinais de pontuação de final de frases. · Inferir o sentido de uma palavra ou expressão com base no contexto. · Saber comparar informações no texto e a relação entre o mesmo e a vida real. · Identificar começo, meio e fim de uma história lida. · Reconhecer o alfabeto. · Identificar gênero masculino e feminino. · Reconhecer o próprio nome e o nome dos colegas. · Ler em voz alta para a classe. · Identificar informações relevantes para a compreensão do gênero conto de fadas, história em quadrinhos, bilhete e poema. · Caracterizar personagens. · Ler textos atendendo à pontuação. · Identificar informações importantes para a compreensão dos gêneros lenda, parlenda, convite e receita. · Identificar começo, meio e fim de história lida. · Compreender a importância dos sinais de pontuação (, ! ?...). · Saber usar o dicionário. 	<ul style="list-style-type: none"> · Gênero fábula · Sequência lógica. · Gênero história em quadrinhos · Gênero Parlendas · Rima · Sinais de pontuação · Inferência · Ordem alfabética. · Masculino e feminino. · Listas · Gênero conto de fadas: personagens. · Bilhete. · Poemas: versos. · Gênero Lendas: identificação e caracterização dos personagens e do ambiente. · Gênero notícia: fotos e legendas. · Gênero propaganda: logotipo, slogan. · Gênero e-mail. · Gênero entrevista: identificação dos recursos empregados para assinalar a transição das falas.
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender os aspectos relevantes para escrever com sequência lógica e compreender as regularidades do sistema linguístico para melhor produzir textos orais e escritos. 	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> · Saber Produzir de forma coletiva o gênero fábula e história em quadrinhos. · Recontar parlendas. · Organizar para que o texto tenha coerência na atribuição do título. · Perceber os espaços em branco entre palavras, em frases dadas. · Usar letra maiúscula no início de frases. · Escrever em ordem alfabética. Completar em sequência as letras do alfabeto. · Escrever controlando a segmentação. · Escrever nomes de desenhos ou figuras. · Escrever palavras, frases e textos de acordo com a orientação do professor. · Completar palavras cruzadas com base em desenho e letra inicial. · Usar ponto final na escrita de frases e textos. · Identificar e escrever individual e coletivamente os gêneros conto de fadas, histórias em quadrinhos, bilhete. · Completar palavras com sílaba faltante inicial, intermediária ou final. · Usar a vírgula nas enumerações de elementos. · Completar palavras com sílabas faltantes. · Escrever frases com base em gravuras em sequência. · Escrever individual e coletivamente os gêneros classificados, carta, regras de jogos, lenda e diálogo. · Completar palavras que com sílaba final que apresente nasalização de vogal: são, não, nhã, lhão etc. 	<ul style="list-style-type: none"> · Fábulas. · História em quadrinhos. · Parlendas. · Letra maiúscula. · Ordem alfabética. · Escrita de palavras. · Formação de palavras e frases. · Ponto final. · Conto de fadas, história em quadrinhos, bilhete, poemas. · Rimas. · Sinais de pontuação: ponto final e vírgula. · Gêneros carta, regras de jogos, lenda e diálogo. · Palavras com são, não, nhã, lhão. · Dígrafos. · Palavras com H. · Uso do travessão em diálogo. · Poema, propaganda, mail, entrevista e bilhete. · Palavras com “M” e “N” intermediários. · Encontro consonantal. · Dois pontos e travessão.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<ul style="list-style-type: none"> · Compreender o uso do dígrafo. · Entender o uso do “H” no início. · Entender o uso do travessão no início de diálogo. · Escrever textos considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características dos gêneros notícia, propaganda, e-mail, bilhete, poema e entrevista. · Utilizar adequadamente dois pontos e travessão. 	
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos. 	ANÁLISE LINGUÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> · Rever e reescrever o texto com auxílio do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> · Revisão e reescrita do texto.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Língua Portuguesa pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Respeito pela fala do outro e escuta atenta. · Disposição para compartilhar sentimentos, ideias e opiniões, mesmo quando divergente da maioria. · Gosto e interesse pela leitura e empenho para realizá-la da melhor forma possível. · Empenho em escrever da melhor maneira possível e em revisar os próprios textos. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas situações de fala, escrita, leitura e revisão. · Empenho em aprender procedimentos de estudo e pesquisa e desenvolver postura de estudante. · Capricho com a apresentação dos cadernos e trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar adequadamente a linguagem oral. 	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> · Comunicar-se oralmente da forma mais clara e objetiva possível. · Saber esperar a vez de falar. · Escutar atentamente. · Intervir adequadamente nas situações comunicativas. · Acolher opiniões, em intercâmbios orais. · Respeitar as diferentes opiniões. · Recontar de forma resumida e oralmente histórias ouvidas ou lidas. · Contar histórias. · Relatar experiências e acontecimentos seguindo uma sequência lógica da narração. · Descrever cenário conforme o texto narrativo lido ou ouvido. · Entrevistar pessoas. 	<p>Textos poéticos adequados para recitar – quadrinhas, poemas, parlendas, trava-línguas. Textos narrativos para conhecer e recontar – contos, lendas, fábulas, mitos, crônicas etc</p> <p>Entrevistas – para entender como é e para aprender a entrevistar:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Texto de abertura; · Informações a serem obtidas; · Identificação dos recursos empregados para assinalar a transição das falas.
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender/interpretar os textos dos gêneros previstos para leitura durante o ano. 	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar informações relevantes para a compreensão do sentido em gêneros como fábula, notícia, história em quadrinhos, classificado e carta. · Localizar informação explícita em textos. · Inferir informação implícita em texto narrativo. · Identificar começo, meio e fim de uma história. · Identificar unidade temática do texto. Fazer antecipação em relação ao conteúdo da leitura, apoiando-se na sucessão de acontecimentos. · Reconhecer o valor expressivo dos sinais de pontuação. · Ler de forma clara. · Identificar informações relevantes para a compreensão de sentido dos gêneros conto, história em quadrinhos, bilhete, convite e nota enciclopédica. · Inferir informação implícita em textos. 	<p>Fábula:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificação de personagem, · Sequência lógica, · Unidade temática. <p>Notícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Título, · Fotos, · Legenda e <p>História em Quadrinhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Narrativa por meio de imagens, · Código verbal e não verbal. <p>Classificado:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Especificação do produto, · Dados do anunciante, · Linguagem objetiva e · Uso de abreviaturas. <p>Carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Invocação,



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>Empregar na leitura informações contidas no glossário ou nota de rodapé. Reconhecer no texto a relação causa e consequência em fatos contidos em textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer no texto o sentido decorrente do emprego intencional e repetido de palavras. · Reconhecer a relação entre imagem (ilustrações, história em quadrinhos) e texto verbal, na atribuição de sentido ao texto. · Identificar informações relevantes para a compreensão do sentido dos gêneros lenda, classificado, e-mail e poema. Diferenciar narrador e personagem em texto. · Identificar o tema de um texto. · Reconhecer o valor expressivo dos sinais de pontuação. · Identificar informações relevantes para a compreensão dos gêneros poema, propaganda, receita e entrevista. · Selecionar, em verbete de dicionário, acepção mais adequada para esclarecer o sentido de palavras no texto. · Construir hipóteses de leitura a partir das características gráficas do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> · Pronomes de tratamento, · Linguagem formal ou informal e despedida. <p>Reconhecimento dos sinais de pontuação e de seu papel na organização do texto.</p> <p>Inferência de informações implícitas e explícitas em texto narrativo.</p> <p>Conto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinção entre narrador e caracterização de personagens e ambientes; • Inferência de afirmação explícita e implícita; • Reconhecimento da relação de causa consequência em ações de personagens. <p>História em quadrinhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · A narrativa por meio de imagens; · Os códigos verbais e não verbais; · Os sinais gráficos: balões, traços indicadores de movimento. <p>Bilhete e convite:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Remetente, · Destinatário, · Data, · Local, · Assunto. <p>Lenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificação e caracterização dos personagens e do ambiente. <p>Classificado:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Especificação do produto, · Dados do anunciante. <p>E-mail: elementos que compõem o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Local e data, • Invocação, • Desenvolvimento do assunto, despedida e • Assinatura. <p>Poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Os efeitos sonoros, · O ritmo e as rimas; · disposição gráfica; · O valor expressivo dos sinais de pontuação. · Aliterações. <p>Propaganda:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Logotipo; · Slogan. <p>Receita:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Instruções e prescrições; · Descrição de ações. · Acentuação de palavras. · Sinais de pontuação.
<ul style="list-style-type: none"> · Produzir textos dos gêneros previstos para o ano. 	<p>PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Produzir textos dos gêneros previstos para o ano, em situações de reescrita e invenção, considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero. · Usar o travessão e dois -pontos para marcar os turnos de diálogo na produção de texto. · Substituir nome por pronome e na escrita de frases da sua produção textual. · Completar palavras com sílaba faltante simples, na inicial intermediária ou final. 	<p>Textos dos seguintes gêneros – para conhecer e escrever de acordo com suas possibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Fábula, · Conto, · Notícia, · História em quadrinhos, · Classificado · Bilhete · Carta · Convite,



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<ul style="list-style-type: none"> Segmentar o texto, utilizando adequadamente a pontuação de final de frase. Escrever controlando a segmentação de palavras em frases. Escrever textos preocupando-se com legibilidade e divisão em frases. Reconhecer e escrever textos dos gêneros conto, história em quadrinhos, bilhete e convite. Escrever corretamente palavras acentuadas de uso frequente. Escrever diálogos empregando travessão e dois pontos. Concordar artigos e pronomes com os nomes a que se referem. Escrever com coerência textual. Escrever textos com o emprego de pontuação. Empregar, na escrita de textos, recurso do sistema de pontuação: reticências. Organizar lista de palavras iniciadas pelo mesmo radical ou prefixo ou mesma terminação. Escrever palavras de uso frequente, com emprego "H" no início. Produzir texto considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características dos gêneros propostos para o ano. Preencher lacuna de palavra trissílaba, referente à sílaba tônica intermediária com CL, GU, RR, SS, QU, CH. Escrever palavras de uso frequente que contenham irregularidade ortográfica (sons do S, G, Z, X). 	<ul style="list-style-type: none"> Poema. Função e efeitos de sentido dos sinais de pontuação: exclamação, ponto final, interrogação, vírgula, travessão, dois pontos, reticências. Escrita de palavras de uso frequente. Sistematização da função de algumas convenções da língua: letra maiúscula, característica de frases e parágrafos. Aspectos gramaticais: Acentuação de palavras. Pronomes. Ortografia. <ol style="list-style-type: none"> Substantivos. Pronomes Artigos. Concordância verbal (sujeito e predicado). Concordância nominal (artigo e substantivo). Verbos: tempo e pessoa. Aspectos Ortográficos e outras convenções da língua: <ul style="list-style-type: none"> Lista temática de palavras com mesmo radical, prefixo ou mesma terminação. Dígrafos. Palavras com "H". Palavras com CL, GU, RR, SS, QU, CH Palavras com som de S, G, Z, X. Acentuação de palavras. Sinônimos.
<ul style="list-style-type: none"> Saber identificar as regularidades, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado para leitura e para a produção de textos orais e escritos. 	ANÁLISE LINGUÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar em textos escritos, recursos utilizados pelo autor para obter determinados efeitos de sentido. Revisar e reescrever o próprio texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos de coesão, sinais de pontuação e escrita correta das palavras.

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL

DIREITOS DE APRENDIZAGEM

ATITUDES

O trabalho pedagógico de Língua Portuguesa pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:

- Respeito pela fala do outro e escuta atenta.
- Disposição para compartilhar sentimentos, ideias e opiniões, mesmo quando divergente da maioria.
- Gosto e interesse pela leitura e empenho para realizá-la da melhor forma possível.
- Empenho em escrever da melhor maneira possível e em revisar os próprios textos.
- Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas situações de fala, escrita, leitura e revisão.
- Empenho em aprender procedimentos de estudo e pesquisa e desenvolver postura de estudante.
- Capricho com a apresentação dos cadernos e trabalhos.

COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender e utilizar-se de diversos gêneros textuais presentes em situações de interação social. 	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> Expressar -se de forma clara e objetiva. Respeitar a vez dos outros numa situação de diálogo. Respeitar a opinião de outras pessoas. Cantar em conjunto as canções. Resumir oralmente histórias ouvidas ou lidas. Relatar experiências e acontecimentos. Diferenciar o narrador do personagem ao ouvir e contar histórias. Comunicar -se de forma compreensiva. Manter um ponto de vista ao longo da fala. Propor situações de comunicação direta ou indireta (TV, telefone, rádio, etc). Fazer inferências sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> Relato de experiências Narração de fatos Narração de histórias Parlendas e trava-línguas. Adequação da linguagem às situações de uso, através de conversas, debates, dramatização e simulações. Análise de situações comunicativas Temporalidade e a causalidade. Entrevistas.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> Compreender e utilizar-se de diversos gêneros textuais presentes em situações de interação social. 	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistar e comparar entrevistas realizadas. Ler em voz alta e com fluência. Perceber informações relevantes nos gêneros receita, notícia e história em quadrinhos para melhor compreensão dos mesmos. Perceber no texto uma ideia implícita. Perceber a coesão. Reconhece a relação entre imagem e texto verbal na atribuição de sentido ao texto. Identificar informações que sejam relevantes para compreensão dos gêneros fábula, classificado, conto de fadas, poema e verbete de dicionário. Perceber informação explícita nos textos. Interpretar textos inferindo as ideias implícitas neles. Reconhecer a unidade temática do texto. Identificar no texto, <ul style="list-style-type: none"> Identificar marcas da oralidade em texto escrito. Utilizar informações oferecidas por um glossário, verbete de dicionário ou nota de rodapé. Identificar informações que sejam relevantes para a compreensão dos gêneros carta e propaganda. Antecipar o conteúdo da leitura de um texto baseando-se na tipologia textual apresentada. Localizar informação explícita nos textos; Identificar tema e ideia central dos textos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de linguagem coloquial. Identificar informação explícita em entrevista e diálogos. Reconhecer a relação imagem (propaganda, notícia) e texto verbal, na atribuição de sentido do texto. Associar dados presentes na notícia a organizadores do tipo quem, como, onde, quando e por quê. Resolver dúvida durante leitura através de consulta ao dicionário. 	<ul style="list-style-type: none"> Pronomes Gênero notícia: <ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento dos elementos próprios à organização do texto; Mobilização dos conhecimentos prévios; Inventário de ideias para ao desenvolvimento do tema; Organização das informações mais relevantes. Gênero receita: <ul style="list-style-type: none"> Instruções e prescrições; Descrição de ações; Uso de formas verbais no imperativo; Uso do infinitivo Uso de advérbios. Gênero fábula: <ul style="list-style-type: none"> Identificação de narrador e foco narrativo; Características próprias da fábula; personagens: <ul style="list-style-type: none"> Animais representando seres humanos; Intemporalidade (era uma vez, certo dia); Moral da história. Gênero conto de fadas: <ul style="list-style-type: none"> reconhecimento do enredo identificação de narrador e foco narrativo. intemporalidade (era uma vez, certo dia). Gênero classificado: <ul style="list-style-type: none"> especificação do produto; dados do anunciante; linguagem objetiva e uso de abreviaturas. Gênero poema: <ul style="list-style-type: none"> rimas, aliterações, assonâncias, Gênero verbete de dicionário e glossário: <ul style="list-style-type: none"> Linguagem concisa e precisa. Gênero histórias em quadrinhos: <ul style="list-style-type: none"> Os sinais gráficos: <ul style="list-style-type: none"> Balões, Traços indicadores de movimento. Onomatopeias Gênero Carta: <ul style="list-style-type: none"> Elementos do texto carta: <ol style="list-style-type: none"> Local e data, Invocação, Desenvolvimento do assunto, Despedida, Assinatura. Gênero propaganda: <ul style="list-style-type: none"> Logotipo, Slogan. Recursos linguísticos próprios do texto publicitário: <ol style="list-style-type: none"> O emprego dos tempos e modos verbais Os usos dos pronomes e os tipos de frases. Advérbios. Frases: formação e ampliação. Verbetes de dicionário. Gênero Artigo de opinião. Gênero notícia.
<ul style="list-style-type: none"> Compreender as regularidades, as concenções, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escrita e produção de textos orais e escritos. 	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	<ul style="list-style-type: none"> Produzir texto considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características dos gêneros notícia e receita. Procurar ser coerente na atribuição de títulos e manchetes. Substituir nome por pronome, na produção textual. Usar letra maiúscula no início das frases, de nomes próprios e de títulos. Escrever as palavras que apresentam dígrafos e ditongos. Acentuar palavras oxítonas e proparoxítonas. Perceber a necessidade de usar as regras de 	<ul style="list-style-type: none"> Gêneros: <ul style="list-style-type: none"> Conto, Notícia, Receita. Pronomes. Letra maiúscula. Dígrafos e ditongos. Paroxítona e proparoxítona. Concordância Nominal (substantivo e artigo/substantivos/adjetivos). Concordância Verbal (Sujeito e Predicado). Sinais de pontuação.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>concordância verbal e nominal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uso do travessão e dois pontos na separação entre o discurso do narrador e discurso direto dos personagens. - Escrever texto preocupando -se com a compreensão do leitor. 	<p>Travessão e dois pontos.</p> <p>Produção de textos</p> <p>Uso do travessão, aspas e dois pontos.</p> <p>Conjunções que marcam: Causa: porque, pois, porquanto, como (porque), pois que, por isso que, uma vez que, visto que, que etc.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> - Usar as marcas (travessão, aspas e dois pontos) de separação entre o discurso do narrador e o discurso direto dos personagens. - Usar a vírgula nas listas e enumerações no texto. - Usar letra maiúscula no início de frases, nomes próprios e de títulos. - Grafar palavras mais usuais com r/rr,u/l,e/i,o/u,x/ch. - Acentuar as palavras mais usuais obedecendo às diferenças de tonicidade (oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas). - Seguir às regras – padrão de concordância verbal (sujeito/predicado). - Manter a coerência textual. - Utilizar adequadamente pronomes, sinônimos e advérbios. - Flexionar corretamente as palavras em gênero e número. - Utilizar letra maiúscula no início de frase, de nomes próprios e de títulos. Ter o domínio da ortografia de palavras mais usuais. - Fazer uso adequado da acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto/fechado). - Localizar palavras no dicionário a partir da ordem alfabética. 	<p>Tempo: quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, todas as vezes, cada vez que, apenas etc.</p> <p>Encontro Consonantal e dígrafos.</p> <p>Utilização da vírgula.</p> <p>Utilização de letra maiúscula.</p> <p>Palavras com r/rr,u/l,e/i,o/u,x/ch.</p> <p>Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.</p> <p>Concordância verbal (sujeito e predicado). Tempos verbais (presente, passado e futuro). Sinônimos e preposição.</p> <p>Adjjetivos.</p> <p>Produção do gênero história em quadrinhos, gênero poema, carta e propaganda.</p> <p>Estabelecimento de unidade de sentido. Fatores de textualidade (coesão e coerência). Pronomes. Sinônimos.</p> <p>Advérbios.</p> <p>Concordância nominal (artigo e substantivo).</p> <p>Verbos (números e pessoas).</p> <p>Plural.</p> <p>Flexões do substantivo: gênero e grau.</p> <p>Pontuação/segmentação.</p> <p>Ortografia (/g.l final no final das palavras).</p> <p>Acentuação (acento agudo e circunflexo). Lista temática.</p> <p>Verbete de dicionário.</p> <p>Produção escrita, rascunho e edição final do gênero contos de fadas, poema, entrevista e carta.</p> <p>Estabelecimento de unidade de sentido. Fatores de textualidade (coesão e coerência). Pronomes. Sinônimos.</p> <p>Advérbios.</p> <p>Ortografia: s/ç,ss/x/ch.s/z.x/ch.j/g.</p> <p>Concordância nominal (substantivos e adjjetivos).</p> <p>Verbos (números e pessoas).</p> <p>Concordância verbal (sujeito e predicado).</p> <p>Masculino/Feminino.</p> <p>Plural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as regularidades, convenções, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escrita e produção de textos orais e escritos. 	ANALISE LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar e reescrever o próprio texto. 	<p>Revisão e reescrita do texto observando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A unidade temática; - O desenvolvimento do tema; - Os recursos coesivos; - A adequação ao interlocutor; - A finalidade e características do gênero.



COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Língua Portuguesa pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Respeito pela fala do outro e escuta atenta. · Disposição para compartilhar sentimentos, ideias e opiniões, mesmo quando divergente da maioria. · Gosto e interesse pela leitura e empenho para realizá-la da melhor forma possível. · Empenho em escrever da melhor maneira possível e em revisar os próprios textos. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas situações de fala, escrita, leitura e revisão. · Empenho em aprender procedimentos de estudo e pesquisa e desenvolver postura de estudante. · Capricho com a apresentação dos cadernos e trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar-se dos gêneros textuais presentes na sociedade para adequar as situações de comunicação direta ou medidas. 	ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> · Considerar a opinião de outras pessoas em uma situação comunicativa. · Respeitar os diferentes modos de falar de outras pessoas. · Fazer-se entender na relação com os outros. · Reconhecer a importância de saber comunicar-se formalmente, quando a situação exigir maior formalidade. · Expressar seus sentimentos, experiências e ideias. · Fazer inferências a respeito de alguns elementos de intencionalidade (sentido figurado, recursos persuasivos, humor, etc). Negociar acordos em situações comunicativas. · Argumentar e ser convincente e confiável. · Reconhecer a importância de compreender a significação através de gestos, posturas, entonação de voz, etc. · Ser capaz de modificar suas ideias quando for o caso. 	Relato de experiências Narração de fatos Narração de histórias Adequação da linguagem às situações de uso, através de conversas, debates, dramatização e simulações. Análise de situações comunicativas Temporalidade e a causalidade. Entrevistas.
<ul style="list-style-type: none"> · Ler com autonomia textos de diferentes gêneros previstos para o ano. 		<ul style="list-style-type: none"> · Identificar informações relevantes para a compreensão dos gêneros fábula, crônica, notícia e entrevista. · Perceber a unidade temática nos textos. · Antecipar informações em relação ao conteúdo pelo conhecimento do gênero textual. · Explicitar dúvida de leitura consultando o dicionário. · Colocar na leitura informações contidas no glossário ou em nota de rodapé. · Reconhecer a manutenção/alteração de sentido em paráfrases. · Separar o discurso do narrador do discurso dos personagens. · Reconhecer no texto lido o valor expressivo dos sinais de pontuação. · Perceber a coesão estabelecida no texto por meio do uso de conjunções e pronomes. · Perceber no texto o uso de diferentes padrões de linguagem em diferentes situações comunicativas. · Ler em voz alta, diferentes gêneros textuais. · Identificar informações relevantes para a compreensão dos gêneros regras de jogos, reportagem, biografia e poema. · Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos como rima, aliteração, onomatopeia. · Identificar o tema do texto. · Identificar procedimentos paródicos. · Saber resolver dúvida de leitura em busca de esclarecimentos. · Identificar informações relevantes para a compreensão dos gêneros conto, entrevista, propaganda e artigo de opinião. · Perceber a descrição de um lugar em gênero propaganda de revista ou jornal. 	Gênero Fábula: <ul style="list-style-type: none"> · tempo, · espaço, · narrador, · foco narrativo, · enredo e ordenação temporal; · caracterização dos personagens. Gênero Crônica: <ul style="list-style-type: none"> · ligada à vida cotidiana, · linguagem coloquial. · Tempo, · espaço, · narrador, · foco narrativo, · enredo e ordenação temporal, · caracterização dos personagens. Gênero Notícia Gênero Entrevista: texto de abertura; informações a serem obtidas; identificação dos recursos empregados para assinalar a transição das falas. Paráfrases. Valor dos sinais de pontuação. Conjunções. Pronomes. Gênero: <ul style="list-style-type: none"> · regras de jogo e bula de remédio: instruções e prescrições; descrição de ações; uso de formas verbais no gerúndio, indicando continuidade do processo; uso do infinitivo como indicador de regulação de comportamento e comando; uso de advérbios para indicar o modo de realizar a ação. Gênero reportagem: <ul style="list-style-type: none"> · relação entre o corpo da reportagem, elementos complementares (fotos, diagramas,



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
	LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber traços de intertextualidade. · Reconhecer a relação entre imagem e texto verbal. · Reconhecer informações que sejam relevantes para a compreensão dos gêneros história em quadrinhos, resenha, notícia, nota de enciclopédia, regras de jogos e poema. 	<p>gráficos, tabelas), tempo verbal, 3ª pessoa, linguagem objetiva, uso de aspas para marcar o discurso direto.</p> <p>Gênero Biografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · uso de seqüências descritivas; discurso expositivo; uso do tempo verbal (presente histórico, que empresta veracidade e objetividade); recursos para validar informações: citações. <p>Gênero verbete de dicionário e glossário.</p> <p>Gênero poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> · efeitos sonoros obtidos por meio de rimas, aliterações, assonâncias, disposição gráfica, linguagem figurada. <p>Advérbios de tempo.</p> <p>Conjunções que indicam causalidade: porque, pois, porquanto, como (=porque), pois que, por isso que, já que, uma vez que, visto que etc.</p> <p>Paródia</p> <p>Gênero conto.</p> <p>Gênero memórias literárias:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificação dos recursos utilizados pelos autores: descrição; uso da primeira pessoa; comparação entre tempo antigo com o atual; palavras e expressões utilizadas para remeter ao passado: naqueles tempos, até aquela época etc; evidência de sentimento e emoções; uso do pretérito perfeito e imperfeito. <p>Narrativos ficcionais</p> <ul style="list-style-type: none"> · tempo/espço; narrador, foco narrativo, enredo, ordenação temporal e caracterização dos personagens. <p>Intertextualidade</p> <p>Propaganda:</p> <ul style="list-style-type: none"> · logotipo e slogan; recursos linguísticos próprios do texto publicitário: o emprego dos tempos verbais (sobretudo o do modo imperativo) os usos dos pronomes, os tipos de frases. <p>Gênero Histórias em Quadrinhos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · a narrativa por meio de imagens, os
			<p>códigos verbais e não verbais, indicadores de movimento, balões e traços.</p> <p>Notícia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · relação entre o corpo da notícia e elementos complementares (fotos, diagramas e gráficos), título, legenda e lead. <p>Gênero Nota de Enciclopédia:</p> <ul style="list-style-type: none"> · impessoalidade; objetividade; uso de seqüências descritivas; discurso expositivo; uso do tempo verbal (presente histórico, que empresta veracidade e objetividade). recursos para validar informações: citações. <p>Regras de jogo, manuais e bula</p> <p>Formas verbais no gerúndio</p> <p>Verbo no infinitivo.</p> <p>Advérbios.</p> <p>Sinais de pontuação.</p> <p>Tempos verbais.</p> <p>Gênero Poema.</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender as regularidades, as convenções, os procedimentos e os recursos do sistema linguístico utilizado na prática de escrita e produção de textos. 	Produção de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> · Escrever, considerando o destinatário, a finalidade e as características dos gêneros fábula, crônica, notícia e entrevista. · Utilizar letra maiúscula no início de frase, de nomes próprios e de títulos. · Escrever texto preocupando -se com a legibilidade. · Pontuar diálogos · Utilizar adequadamente a acentuação gráfica 	<p>Produção de gêneros fábula, crônica, notícia e entrevista.</p> <p>Letras maiúsculas.</p> <p>Ortografia - s/c/ss/x/sc.</p> <p>Acento agudo e circunflexo.</p> <p>Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.</p> <p>Verbos (números e pessoas).</p> <p>Concordância Nominal (Substantivo/artigo).</p> <p>Concordância Verbal (Sujeito/Predicado).</p>



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<ul style="list-style-type: none"> · Usar adequadamente a palavras em gênero e número. · Escrever considerando o destinatário, finalidade e as características dos gêneros regras de jogos, reportagem e biografia. · Relacionar texto verbal e imagem do gênero reportagem. · Usar às regras– padrão de concordância nominal. · Revelar domínio da ortografia de palavras mais usuais: u/l, e/i, o/u,x/ch,j/g. · Usar corretamente no texto a separação do discurso do narrador e o discurso direto dos personagens. · Separar discurso direto e indireto utilizando aspas. · Transformar estruturas gramaticais (singular/plural, feminino/masculino). · Resumir textos ouvidos ou lidos. · Revelar domínio da ortografia de palavras mais usuais s/ç, ss/x, sc, s/z, r,rr. · Obedecer às regras padrão de concordância nominal e verbal. 	<p>Masculino e feminino. Plural/Singular. Dois pontos e travessão. Produção dos gêneros regras de jogos, reportagem e biografia. Ortografia – s/z. x/ch,j/g. Acentuação. Sujeito e predicado. Verbos (pessoa e número, conjugações). Concordância nominal (artigo e substantivo, substantivo e adjetivo, artigos e pronomes). Substantivo - Flexão de gênero (masculino/feminino). Substantivo - Flexão de número (singular/plural). Sinais de pontuação. Produção do gênero memórias literárias. Produção dos gêneros conto, propaganda e artigo de opinião (construção de argumentos para defender uma posição). Advérbios. Sujeito e predicado. Artigo e substantivo. Substantivo e adjetivo. Uso do travessão e dois pontos. Discurso direto e indireto. Singular/Plural. Feminino/Masculino. Produção de gênero histórias em quadrinhos, notícias, propaganda, resenha e poema. Frases exclamativas, interrogativas, afirmativas e negativas. Sinônimos. Ditongos. Palavras paroxítonas, proparoxítonas e oxítonas. Artigo e substantivo. Substantivo e adjetivo. Flexão de gênero (masculino/feminino) e número (singular e plural).</p>
<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar na prática de escuta e leitura, na produção para ampliar sua capacidade de compreender o uso discursivo da linguagem. 	ANÁLISE LINGUÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar em textos escritos os recursos utilizados pelo autor para obter determinados efeitos de sentido. · Revisar e reescrever, com apoio, o próprio texto. 	<ul style="list-style-type: none"> · Utilização adequada dos recursos de coesão, sinais de pontuação e escrita correta das palavras.



4.4.3 Arte

O ensino da Arte como Componente Curricular é ministrado na educação escolar básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (9.394/96), que disciplina a educação escolar, e com as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacional de Arte (PCN-Arte). A obrigatoriedade de ensino deste componente curricular é recente, bem como sob esta denominação de Arte. Tal fato se deve a dificuldades de compreensão, ao longo da história, da necessidade e da importância das artes na formação do sujeito. Dificuldades que podem ser explicitadas através das modificações que o ensino das linguagens artísticas foi sofrendo ao longo dos anos.

A seguir, indicaremos algumas destas transformações de pensamento, de como Arte enquanto Componente Curricular está inserida nos PCN's e quais as propostas que formulamos para a rede de ensino alagoana.

O ensino da Arte na educação brasileira

Antes de se constituir um componente curricular obrigatório, Arte percorreu um longo caminho histórico que vem desde a época da colonização, passando pelos ensinamentos dos jesuítas que perduraram até 1816, quando D. João VI trouxe a Missão Artística Francesa para o Brasil com o intuito de formar uma Escola de Arte, objetivo que esperou dez anos para começar a funcionar devido ao custo elevado.

O ensino de Arte sob os moldes da escola francesa, vinculada à apreensão artística da natureza, começa a ser questionado principalmente a partir de propostas vindas dos EUA e da Inglaterra, voltadas para a formação de desenhistas industriais.

O embate de escolas e pedagogias perdurou até os inícios de 1920, quando predominavam, aqui no Brasil, a cópia de quadros e o desenho geométrico. Nesse momento, a Arte passa a ser incluída no currículo escolar como atividade integrativa, apoiando o aprendizado de outras disciplinas, porém mantendo como eixo o desenho e seus exercícios de cópia.

A Semana de Arte Moderna de 1922 trouxe não só um novo pensamento para as artes brasileiras como também para suas metodologias pedagógicas através da Arte-Educação, impulsionada com as ideias de livre expressão, de Mário de Andrade e Anita Malfatti, que acreditavam que a Arte tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos, pois não era ensinada, mas expressada. Esse pensamento também irá influenciar o artista plástico Augusto Rodrigues que, em 1948, fundou a Escolinha de Arte no Brasil, onde era valorizada a capacidade criadora dos estudantes.

Ainda que este pensamento pedagógico circulasse pelos meios artísticos brasileiros, tais propostas não conseguiram romper os muros da escola. A dificuldade de diálogo entre escola e pedagogias da arte pode ser exemplificada quando, a partir dos anos de 1950, além de Desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais. Tal ampliação de matérias ligadas às linguagens artísticas ainda manteve o caráter e a metodologia do ensino escolar de então, baseado no que se convencionou chamar de Pedagogia Tradicional, concentrados na transmissão de conteúdos a serem reproduzidos pelos estudantes, sem preocupação com suas realidades sociais nem com suas diferenças individuais.

O ensino da Arte no Brasil continuou vivendo sob um conflito de propostas e



sistemas pedagógicos entre as décadas de 1950 e início de 1970, tendo, de um lado, a Escola Nova e a ênfase na livre expressão e na espontaneidade, e de outro, a Pedagogia Tecnicista, onde o estudante e o professor tinham um papel secundário, pois o sistema técnico de organização era tido como elemento principal. Neste pensamento pedagógico, os professores enfatizavam um saber construir reduzido dos aspectos técnicos e do uso diversificado de materiais, caracterizando pouco compromisso com o conhecimento da linguagem artística.

A Arte foi incluída no currículo escolar, em 1971, com o nome de Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71), como atividade educativa e não como disciplina. Em 1988, a partir das discussões sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases, alguns grupos de educadores, convictos da importância de acesso escolar dos estudantes da Educação Básica também à área de arte, posicionaram-se contrariamente a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. A partir dos anos 1980, passa-se a discutir novas técnicas educacionais, ressaltando-se a influência dos estudos de Ana Mae Barbosa e sua proposta de Pedagogia Triangular para o ensino da Arte, composta pela contextualização histórica da Arte, pela apreciação artística ou seja, leitura da obra de arte, e pelo fazer artístico.

Com a LDB de 1996 (9.394/96), revogam-se as disposições anteriores e a Arte passa a ser considerada disciplina obrigatória na educação básica visando o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Neste sentido, Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari defendem que nas aulas de Arte deve ser trabalhado o mundo do educando, propiciando-lhes contato com as obras de arte, desenvolvendo atividades onde o mesmo possa experimentar novas situações,

podendo compreender e se apropriar mais facilmente do mundo cultural e estético. As autoras defendem também que compete ao professor um contínuo trabalho de verificação e acompanhamento em seus processos de elaborar, assimilar e expressar os novos conhecimentos de arte e de educação escolar dos aprendizes em Arte, ao longo do curso, e que a avaliação deve estar centrada em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Objetivos da atual legislação educacional

Segundo o Art. 22 da LDBEN, a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No caso do Componente Curricular Arte, a LDBEN determina que a carga horária anual será de quarenta horas por cada turma nos níveis fundamental e médio, podendo organizar-se classes, ou turmas, com estudantes de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria. A verificação do desempenho escolar deve ser realizada através de avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

As aprendizagens a serem garantidas consistem em:

- Conhecer e compreender as diversas linguagens da arte (visuais, cênicas, musicais e dança);
- Conhecer e compreender a produção artística como instrumento de aprendizagem, meio de comunicação e interação social;
- Entender e identificar as diferentes funções da arte no contexto social;



- Compreender arte nos aspectos histórico, cultural e social e sua influência nas mudanças sociais e os fatores que interferem na obra de arte;

- Reconhecer a mídia como laboratório de arte no sentido de oferecer referência para experiências como desenho, pintura, gravura, no processo de criação;

- Respeitar e valorizar a diversidade de manifestações artísticas locais e regionais;

- Reconhecer a Arte como instrumento de socialização, comunicação, aproximação e humanização da pessoa;

- Expressar e reproduzir experimentos plásticos, artísticos e folclóricos, valorizando as expressões da arte do povo brasileiro e produzir e reproduzir trabalhos de artes, utilizando diversos materiais gráficos e plásticos, sobre diferentes superfícies, identificando características e estilos.

A pesar de que, atualmente, o ensino de Arte está voltado para as linguagens de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais somente em 2008 o ensino dos conteúdos da música passou a ser obrigatório, com a aprovação da Lei Federal 11.769.

Os referenciais alagoanos

Ainda que presente na história da educação brasileira desde as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos jesuítas no tempo da colônia, Arte ainda procura formas de inserção em nossos currículos, conforme expusemos acima.

As dificuldades referem-se principalmente à compreensão insuficiente da importância das artes em nossa vida cotidiana, à formação dos professores nem sempre desenvolvida a partir das recomendações dos PCN-Arte, à pequena carga horária destinada ao componente curricular e à ausência de espaços adequados para o desenvolvimento

de atividades específicas das diversas linguagens artísticas.

No que se refere à importância do ensino da Arte, encontramos-nos, no momento, em uma situação paradoxal: a Educação Básica demanda professores com uma formação genérica e polivalente que o Ensino Superior, especializado, não supre.

O que fazer? Reafirmamos a necessidade da presença de professores especialistas e espaço curricular para as quatro linguagens, visto que cada uma se diferencia da outra em sua forma de operar sobre o mundo. Porém, por se tratar de iniciativa inviável dentro da atual estrutura educacional do país, a proposta que o professor de Arte trabalhe a partir da linguagem específica na qual realizou sua formação superior, desenvolvendo atividades que incluam, sempre que possível, as outras linguagens artísticas.

Outra questão a ser enfrentada se refere aos eixos de aprendizagem, baseados na pedagogia triangular presente nos PCN-Arte e em Ana Mae Barbosa: fazer, ler e contextualizar. Foi o caso do acento no fazer em época em que se pregava a livre expressão dos educandos e que disseminou uma visão de arte voltada somente à subjetividade, sem muita conexão com o mundo concreto. Atualmente, vivemos um período em que o acento recai em uma contextualização superficial, reduzindo as aulas de Arte ao acúmulo acrítico de informações, numa espécie de linha histórica da Arte, desprezando a construção e leitura de processos e objetos artísticos. Pouca importância se deu, historicamente, às atividades voltadas à leitura, à fruição e à apreciação da obra, o que procuramos sublinhar neste documento, preocupados que estamos com a recepção acrítica de objetos artísticos, principalmente àqueles produzidos pela indústria cultural.



4.4.3.1 Organização do Conhecimento Escolar de Arte

COMPONENTE CURRICULAR: ARTE – 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Arte pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Empenho em expressar-se do modo que lhe for possível, com os materiais a que tiver acesso, nas modalidades de linguagem escrita e visual – desenho, pintura, colagem, construção, modelagem, gravura – que tiverem sido trabalhadas pelo professor, para demonstrar o que aprendeu, o que já sabia antes, o que pensa, acha e sente. · Gosto por expressar-se do modo que lhe for possível em situações em que tenha de cantar e produzir sons por meio de objetos (ou instrumentos musicais a que tiver acesso), tendo em conta o que foi trabalhado pelo professor. · Relação positiva com as diferentes linguagens artísticas. · Respeito pela produção dos outros. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades de Arte. · Interesse e gosto pelo conhecimento de História da Arte. · Capricho com a produção pessoal e com a apresentação final dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITOS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender e apreciar as diversas possibilidades teatrais produzidas pelas diferentes culturas. 	CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ARTE	<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver um olhar e uma escuta atento quando assistem a espetáculos. · Perceber significados da obra em questão: o que há por trás dos gestos dos intérpretes, e dos outros elementos. · Assistir às manifestações artísticas teatrais em diversas modalidades e gêneros. 	<ul style="list-style-type: none"> · Jogos teatrais (estimulam a relação com o outro, a criatividade, a expressividade do corpo, a desenvoltura e a concentração). · Jogos teatrais: · Mímica · Dito popular · Profissões
<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer nos seres, objetos e paisagens naturais e artificiais, características expressivas das Artes. 	APRECIAÇÃO ARTÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer alguns artistas brasileiros e suas obras, analisando as características presentes em seus trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, fotografia, vídeo, histórias em quadrinhos, produções informatizadas (software), bordado, máscara, outros. · Variações das características expressivas das artes visuais: · Cores (tons e semitons), pequenas; · Variações de textura, formas, luminosidade. · Elementos formais e expressivos das artes visuais presentes em objetos da natureza e cultura. · Suportes: referências bibliográficas, visuais e audiovisuais. · Materiais: papéis, tecidos, madeiras, barro, pedras, vidros, metais, plásticos, pincéis, lápis, giz de cera, tintas, argila e outros.
<ul style="list-style-type: none"> · Criar e recriar produções artísticas plásticas, a partir de estímulos diversos como a ação, a emoção e a observação de modelos naturais e artificiais. 	FAZER ARTÍSTICO	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender e apreciar os trabalhos de artes visuais, · Compartilhar emoção e compreensão, apreciando afetivamente os trabalhos por si e por seus colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> · Produções visuais (originais e reproduzidas); · Criação de formas plásticas e visuais em espaços variados, observando forma, textura, temperatura, tamanho, volume e outros. · Criação de formas plásticas e visuais em espaços diversos (bidimensional – duas dimensões – largura e altura e tridimensional três dimensões – largura, altura e volume).



COMPONENTE CURRICULAR: ARTE – 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Arte pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Empenho em expressar-se do modo que lhe for possível, com os materiais a que tiver acesso, nas modalidades de linguagem escrita e visual – desenho, pintura, colagem, construção, modelagem, gravura – que tiverem sido trabalhadas pelo professor, para demonstrar o que aprendeu, o que já sabia antes, o que pensa, acha e sente. · Gosto por expressar-se do modo que lhe for possível em situações em que tenha de cantar e produzir sons por meio de objetos (ou instrumentos musicais a que tiver acesso), tendo em conta o que foi trabalhado pelo professor. · Relação positiva com as diferentes linguagens artísticas. · Respeito pela produção dos outros. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades de Arte. · Interesse e gosto pelo conhecimento de História da Arte. · Capricho com a produção pessoal e com a apresentação final dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Estimular a vivência ativa com obras de arte e seus representantes. 	<p>CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ARTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte. 	<ul style="list-style-type: none"> · As quatro linguagens artísticas: Artes visuais, dança, música e teatro; · Origami (dobraduras); · Proporção do corpo; · História do surgimento da Arte-desenho das cavernas: com carvão, terra com cola; · Formas horizontais e verticais;
<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver a sensibilidade através do olhar atento a todas as formas de expressão artística. 	<p>APRECIÇÃO ARTÍSTICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer representantes da música clássica, das artes plásticas e das demais formas representativas da arte. 	<ul style="list-style-type: none"> · Música popular · Música clássica, · Música erudita, · Artes plásticas e seus representantes · Desenho · Pintura · Mosaico · Escultura
<ul style="list-style-type: none"> · Incentivar a vivência ativa com as obras de arte e artistas numa interação 	<p>FAZER ARTÍSTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte a partir da relação direta com obras de arte e seus produtores. 	<ul style="list-style-type: none"> · As quatro linguagens artísticas: Artes visuais, dança, música e teatro; · O ser humano como produtor de arte; · As cores e suas classificações;



COMPONENTE CURRICULAR: ARTE – 3º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Arte pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Empenho em expressar-se do modo que lhe for possível, com os materiais a que tiver acesso, nas modalidades de linguagem escrita e visual – desenho, pintura, colagem, construção, modelagem, gravura – que tiverem sido trabalhadas pelo professor, para demonstrar o que aprendeu, o que já sabia antes, o que pensa, acha e sente. · Gosto por expressar-se do modo que lhe for possível em situações em que tenha de cantar e produzir sons por meio de objetos (ou instrumentos musicais a que tiver acesso), tendo em conta o que foi trabalhado pelo professor. · Relação positiva com as diferentes linguagens artísticas. · Respeito pela produção dos outros. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades de Arte. · Interesse e gosto pelo conhecimento de História da Arte. · Capricho com a produção pessoal e com a apresentação final dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender a arte como um fato histórico. 	CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ARTE	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer novas cores e tons. · Conhecer a origem das cores, e desenvolver a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> · As quatro linguagens artísticas: Artes visuais, dança, música e teatro; · As cores e suas classificações; · O ser humano como produtor de arte; · Desenhos de observação com luz, sombra e volume.
<ul style="list-style-type: none"> · Contextualizar a arte nas diversas culturas, buscando e organizando informações sobre a mesma. 	FAZER ARTÍSTICO	<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar diversos materiais para compor com diversas texturas; 	<ul style="list-style-type: none"> · Textura natural (tipos de pedras e cores) e artificial (concreto celular, sabonetes, velas, sucatas, trabalhando alto e baixo relevo); · Esculturas bidimensionais e tridimensionais (argila, madeira, sucata) · História do surgimento da Arte-desenho das cavernas: com carvão, terra com cola;
<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer expressões artísticas ao longo da história. 	APRECIÇÃO ARTÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer formas horizontais e verticais; · Fazer leitura de imagens; · Entender o estilo abstrato; · Ser sensível às muitas expressões da arte e seus principais representantes. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formas horizontais e verticais; · Leitura de imagem e sua representação; · Estilo abstrato (ponto, linha e cor); · Esculturas (argila, sucatas, massa de modelar);



COMPONENTE CURRICULAR: ARTE – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Arte pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Empenho em expressar-se do modo que lhe for possível, com os materiais a que tiver acesso, nas modalidades de linguagem escrita e visual – desenho, pintura, colagem, construção, modelagem, gravura – que tiverem sido trabalhadas pelo professor, para demonstrar o que aprendeu, o que já sabia antes, o que pensa, acha e sente. · Gosto por expressar-se do modo que lhe for possível em situações em que tenha de cantar e produzir sons por meio de objetos (ou instrumentos musicais a que tiver acesso), tendo em conta o que foi trabalhado pelo professor. · Relação positiva com as diferentes linguagens artísticas. · Respeito pela produção dos outros. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades de Arte. · Interesse e gosto pelo conhecimento de História da Arte. · Capricho com a produção pessoal e com a apresentação final dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
· Estudar de forma integrada com as linguagens artísticas – artes visuais, teatro, música e dança – percebendo relações entre imaginação, razão e emoção.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA DA ARTE	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender as linguagens artísticas como manifestações de diversas culturas. · Respeitar as produções do patrimônio cultural e universal, percebendo e valorizando a existência de diferenças nos diferentes grupos culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> · História da arte · Pintura: estilo (figurativa, abstrata, tatuagem, mural, grafite, pichação). · Modelagem: origem da argila. · Teatro – história no tempo; · Elementos: tempo, espaço, movimento, pontos de apoio. · Conhecimento de aspectos da música antiga e alguns instrumentos. · Propriedades dos sons (timbre, intensidade, altura e duração).
Estudar de forma integrada com as linguagens artísticas – artes visuais, teatro, música e dança – fazendo uma conexão com a imaginação, a razão e a emoção.	FAZER ARTÍSTICO	<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar materiais, suportes, instrumentos, procedimento e técnicas nos trabalhos pessoais e coletivos. · Explorar e pesquisar as qualidades expressivas e construtivas nas linguagens artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formas de pintar (tintas naturais, guache, acrílica, a óleo). · Figura fundo. Semelhanças e contrastes. · Desenho: de memória, de observação, de imaginação. O que são os estereótipos. Tipos de desenho (representativo e abstrato). · Desenho com lápis preto, carvão, sombra, só com cores. Desenho de traços finos e grossos. · Modelagem com diferentes materiais (jornal, plástico, tecido, massa de modelar, papel machê) e texturas (pedras, tecidos, jornal, plástico, flores, folhas). · Montagens de estruturas como cidades, casas, móveis e cenários internos a partir de materiais alternativos. · Escuta e descoberta de diferentes ritmos musicais. Seleção e combinação de sons. Canto de músicas que falem da realidade dos jovens no Brasil.
Estudar de forma integrada com as linguagens artísticas – artes visuais, teatro, música e dança – fazendo uma conexão com a imaginação, a razão e a emoção.	APRECIÇÃO ARTÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender e utilizar as diferentes linguagens artísticas para responder a necessidades de expressão, articulando, sempre que possível, a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação e a sensibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> · Apreciar obras de arte; · Análise de desenhos feitos por artistas, como “estudos”, antes de realizar uma pintura. · Visita a um prédio de teatro. · Apreciação de dança folclórica, étnica, popular brasileira, indígena e africana. · Ida ao teatro e shows de danças.



COMPONENTE CURRICULAR: ARTE – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Arte pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Empenho em expressar-se do modo que lhe for possível, com os materiais a que tiver acesso, nas modalidades de linguagem escrita e visual – desenho, pintura, colagem, construção, modelagem, gravura – que tiverem sido trabalhadas pelo professor; para demonstrar o que aprendeu o que já sabia antes, o que pensa, acha e sente. ◦ Gosto por expressar-se do modo que lhe for possível em situações em que tenha de cantar e produzir sons por meio de objetos (ou instrumentos musicais a que tiver acesso), tendo em conta o que foi trabalhado pelo professor. ◦ Relação positiva com as diferentes linguagens artísticas. ◦ Respeito pela produção dos outros. ◦ Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades de Arte. ◦ Interesse e gosto pelo conhecimento de História da Arte. ◦ Capricho com a produção pessoal e com a apresentação final dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>Compreender a importância da arte como linguagem</p> <p>Reconhecer o fenômeno artístico presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular e erudita.</p> <p>Reconhecer a importância das manifestações artísticas na sociedade e na vida das pessoas.</p> <p>Valorizar o contato, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas.</p>	<p>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA</p> <p>APRECIÇÃO ARTÍSTICA</p> <p>FAZER ARTÍSTICO</p>	<p>Valorizar as diversas formas de expressões artísticas no âmbito local, regional e nacional.</p> <p>Compreender a arte como fato histórico.</p> <p>Explorar diversas técnicas de pintura com uso de vários materiais.</p> <p>Representar conhecimentos construídos através de maquetes, modelagens etc.</p> <p>Identificar a existência de diferenças e semelhanças nos padrões artísticos e estéticos, considerando os diversos períodos e estilos.</p> <p>Identificar os significados expressivos e comunicativos das formas visuais.</p> <p>Reconhecer e utilizar os elementos da linguagem visual, representando, expressando e comunicando por imagens: desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, colagem, construção, fotografia, cinema, vídeo, televisão, informática etc.</p> <p>Experimentar o movimento, considerando as mudanças de velocidade de tempo, de ritmo e o desenho do corpo no espaço.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Selecionar e organizar movimentos para criação de coreografia. · Reconhecer as diversas modalidades de movimento e suas combinações nos vários estilos de dança. <p>Experimentar diversas formas de produzir sons.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interpretar músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola. · Criar letras de canções/músicas, parlendas, raps etc., como portadores de elementos da linguagem musical. · Desenvolver jogos de atenção, observação, improvisação, etc. <p>Experimentar expressões corporal, plástica e sonora.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer as propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro, em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas etc.). 	<p>A arte como patrimônio cultural da humanidade.</p> <p>A arte e suas linguagens.</p> <p>Diversidade de manifestações artísticas.</p> <p>Obras e reproduções artísticas na sala de aula.</p> <p>Criação de formas plásticas e visuais em espaços diversos.</p> <p>Elementos básicos da linguagem visual: relação entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmos, movimento, equilíbrio.</p> <p>Construção de objetos (brinquedos, jogos, máscaras, instrumentos musicais etc.), utilizando materiais diversos.</p> <p>Brincadeiras, jogos, danças, atividades diversas de movimento e suas articulações com elementos da linguagem musical.</p>



4.4.4 Educação Física

Sistematização do Referencial Curricular para o Ensino da Educação Física⁴²

O contexto atual de educação aponta para a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, mas numa perspectiva de continuidade articulada entre os diferentes níveis de escolaridade de modo a possibilitar um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola (BRASIL, PARECER CNE/CP nº 009/2001).

Historicamente, a Educação Física, como área de conhecimento, sempre entrou em conflito em relação às delimitações do seu campo de intervenção. Se por um lado, o campo da legalidade lhe deu a condição de componente curricular, indispensável à formação integral dos estudantes, tornando-a, em seguida, componente curricular obrigatório (BRASIL, LEI nº 9.394/96; PARECER CNE/CEB nº 016/2001; Lei nº 10.328/01; LEI nº 10.793/03,) por outro, o campo pedagógico reclama pela superação de um tratamento eminentemente prático dispensado ao conjunto de saberes e habilidades que configuram a componente curricular na escola básica.

Com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN'S – EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002) para as diferentes etapas da Educação Básica, a Educação Física dispôs de um marco referencial para a organização pedagógica das distintas etapas da escolarização básica, sem contar com outros importantes documentos legais, dentre os quais, o Plano Nacional de Educação

e o Plano de Desenvolvimento da Educação/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/2007) que, respaldados em princípios educacionais, definem como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, ou seja, o direito de aprender. Tais prerrogativas endossam a necessária elaboração de referenciais curriculares próprios, capazes de orientar as ações educativas, de forma a favorecer a melhoria na qualidade de ensino, sugerindo o agrupamento de conteúdos curriculares nas diferentes áreas de conhecimento para tentar, com isso, constituir saberes, conhecimentos, atitudes, competências, habilidades e conceitos pertinentes ao processo de educação escolar.

Contudo, é no campo da legitimidade que a Educação Física ainda busca o seu reconhecimento enquanto componente curricular inserido em área de conhecimento. Essa é uma das problemáticas evidenciadas nos discursos dos professores em relação às outras disciplinas que compõem o currículo escolar. Em um sentido mais lato, diz respeito aos saberes necessários que deverão ser tematizados pelo componente.

Embora a Educação Física não esteja enquadrada nos termos em que alguns componentes curriculares especificados correspondem literalmente a nomes consagrados de disciplinas do ensino fundamental, como é o caso de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, a incorporação obrigatória da Educação Física à proposta pedagógica da escola diz respeito a um componente curricular que, não diferentemente dos demais, refere-se à preparação do sujeito tendo em vista valores fundamentais à vida social, direitos e deveres

⁴²Marta de Moura Costa - Universidade Federal de Alagoas - marta.costa@uol.com.br
Eduza Maria Soares de Oliveira - Secretária de Estado da Educação e do Esporte - Alagoas - feliceazul@yahoo.com.br



dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade (Parecer CNE/CEB 05/97). Percebe-se que a problemática do sentido da legitimidade está relacionada a uma consistência interna da área que recai na produção de justificativas para a sua presença como componente curricular no cenário educacional.

A Portaria Interministerial nº 73, de 23 de Junho de 2001, que instituiu a Educação Física como disciplina curricular obrigatória, veio reforçar os termos desta situação, no sentido de se pôr em foco a Educação Física como parte do trabalho cotidiano nas escolas, elevando-a à condição de disciplina específica.

No campo pedagógico, as publicações das diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais⁴⁴ serviram de eixo balizador do fazer pedagógico e norteador das ações no espaço escolar enquanto instrumentos de orientação dos professores no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Não diferentemente, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL)⁴⁴ passou a desencadear um movimento de mobilização voltado para o processo de reformulação curricular na Educação Básica. As áreas de conhecimento que integram o currículo escolar, incluindo a área de 'linguagens', passaram por processos de reflexões e debates entre professores vinculados às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)⁴⁴ no intuito de fortalecer a qualidade da Educação Básica de Alagoas.

Fruto de encontros e discussões entre professores, e sob a coordenação de uma equipe multidisciplinar oriunda da Gerência de Organização do Currículo Escolar (GEORC), a produção e sistematização dos referenciais curriculares da rede estadual de ensino de Alagoas foi fundamental para a consolidação de uma reforma curricular mais recente. A sistematização dos referenciais curriculares se constitui hoje no compromisso de elaborar um projeto pedagógico adequado às especificidades e peculiaridades do meio social onde a escola está inserida.

Paralelamente a isso, a publicação do Referencial Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental do Estado de Alagoas foi o marco responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas, visando contribuir para a consolidação de uma prática educativa coerente, cuja base seja condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos dos estudantes. Para o efeito, posiciona-se numa perspectiva de construção coletiva, considerando a diversidade do ser humano e do seu campo de atuação enquanto referência para o pleno exercício da cidadania⁴⁶.

Como resultado, seu desdobramento emergiu para a eminente necessidade de construção de uma escola comprometida com a cidadania e com a diversidade, que busca prover o sistema educativo de instrumentos necessários para que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos possam desenvolver-se plenamente,

⁴³Considerando aqui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, bem como as Diretrizes Nacionais específicas aos diferentes níveis de escolarização.

⁴⁴No ano de 2011, em vista do 'Projeto Alagoas Tem Pressa', implantado no Estado de Alagoas, ocorreu reformulação estrutural no tocante à organização e funcionamento da SEE-AL. No âmbito da Diretoria de Apoio Pedagógico às Escolas (DIAPE) foi criada a Gerência de Organização do Currículo Escolar (GEORC) com a competência prioritária de coordenar o processo de construção do referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas.

⁴⁵A SEE-AL tem uma estrutura que conta com 15 coordenadorias regionais sob a coordenação direta do governo do Estado. Cada coordenadoria é responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria. Este trabalho contou com a colaboração de professores de Educação Física da 1ª, 2ª, 7ª, 10ª, 11ª, 12ª, 14ª e 15ª, simultaneamente.

⁴⁶Registrando-se, como produção mais recente, o Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas – RECEB (3) é considerado um documento orientador para as formulações pedagógicas das escolas da rede estadual de ensino. Sua referência foi consolidada no I Fórum de Educação Física e Esportes da Rede Pública do Estado de Alagoas, realizado em julho de 2010.



recebendo uma formação de qualidade correspondente a sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

A reformulação do Referencial Curricular para o ensino da Educação Física retrata-se como parte integrante dos trabalhos de sistematização dos referenciais curriculares desenvolvidos pela GEORC/SEE-AL. Está estruturado de acordo com o pensamento pedagógico dos professores de Educação Física acerca da sistematização dos referenciais curriculares dos diferentes níveis de escolarização da Educação Básica. Tem como eixo norteador a organização do conhecimento balizada por uma matriz curricular que considere ser aspecto pedagógico para a organização do ensino e da aprendizagem: (a) a definição das atitudes; (b) o desenvolvimento das competências para cada ano de escolaridade; (c) a definição dos eixos temáticos; (d) o desenvolvimento das habilidades entendidas como capacidades específicas; e, (e) a assimilação dos conteúdos conceituais.

A sua estruturação apontou para um processo de construção coletiva, voltada para a sistematização dos referenciais curriculares para o ensino da Educação Física que passa a ser entendida enquanto estratégia de questionamento do trabalho de intervenção de professores de Educação Física vinculados à SEE/AL e que atuam em escolas da Educação Básica.

A sistematização dos referenciais curriculares para o ensino da Educação Física diz respeito ao seu papel de indicador de opções metodológicas de cunhos sociais, culturais e educacionais (MOREIRA, 2008). Na organização do conhecimento e na

estruturação de seus aspectos metodológicos deve-se atentar para a necessidade de avançar para além de perspectivas do tipo multidisciplinar⁴⁷ e pluridisciplinar⁴⁸ de currículo que têm sido bastante utilizadas nas organizações de ensino em escolas públicas e privadas. Contudo, estes tipos de modelos vêm sendo considerados pouco flexíveis, do ponto de vista de seu desenvolvimento.

Por isso, o desafio pedagógico é privilegiar a abordagem interdisciplinar, de caráter transdisciplinar em que a interdisciplinaridade e a contextualização favorecem a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento e níveis de escolaridade, a saber:

(a) No Ciclo de Alfabetização, a Educação Física, face às exigências da Educação Básica, é necessário também priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida, coletivamente;

(b) Nos anos seguintes do Ensino Fundamental, é preciso levar o estudante a valorizar o conhecimento, os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente. Deve-se provê-lo de atitudes, competências e habilidades que o levem a selecionar, gradativamente, o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria

⁴⁷Neste modelo, as disciplinas se justapõem de forma simultânea, desprovidas de relação entre elas, com objetivos múltiplos e diversos, porém, sem nenhuma cooperação entre si.

⁴⁸Neste modelo, há um agrupamento de disciplinas afins, isto é, do mesmo campo do conhecimento, de modo que suas relações e a cooperação existente possam transparecer naturalmente, porém, não há coordenação entre elas.



capacidade de pensar e encontrar soluções.

No Ensino Médio a Educação Física deve-se favorecer a continuidade da formação integral do estudante contribuindo para uma efetiva leitura crítica da realidade contextual. É necessário auxiliar o estudante a aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades, ser solidário, ser cooperativo, saber utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma em espaços distintos (públicos e privados), conviver com a diversidade repudiando qualquer tipo de discriminação e injustiça.

A sistematização do referencial curricular a partir de critérios de atitudes, competências, eixos, habilidades e conteúdos conceituais.

Para melhor compreensão dos quadros curriculares para o ensino da Educação Física, seguem algumas explicações importantes:

(a) As atitudes são predisposições a agir de um certo modo a partir de valores que constituem a formação das pessoas e que, neste documento, são orientadoras das escolhas curriculares.

(b) As competências relacionam-se aos objetos definidos para a formação do estudante e orientam a eleição e organização dos conteúdos a serem trabalhados, a

respectiva abordagem metodológica, a criação de diferentes tempos e espaços de vivência entre professor e estudante nos espaços escolares e o processo de avaliação.

© Os eixos são relacionados a grandes temáticas que, definidas pelas Diretrizes Nacionais, apresentam-se como integradoras de conhecimentos de distintas naturezas;

(d) As habilidades são os procedimentos a serem ensinados para os estudantes para que desenvolvam as competências definidas como fundamentais. Tornam-se operacionais quando indicam claramente, em termos de comportamento diretamente observável ou mensurável, o que o estudante deverá fazer no final da intervenção do professor (comportamento esperado), em que condição o fará (condições de realização) e através de que critério será avaliado (critério de êxito);

(e) Os conteúdos conceituais são os temas, fatos, conceitos e princípios teóricos a serem ensinados aos estudantes para que desenvolvam as competências esperadas.

Nesse contexto, o ensino de Educação Física deve favorecer o exercício da cidadania e a construção das bases culturais que permitam ao estudante identificar e posicionar-se frente às transformações em curso na sociedade.

Para tanto, é essencial que a aprendizagem seja fruto de vivências e experiências criativas, imaginativas e sensoriais que mobilizem os diferentes saberes, em um contexto de respeito às diversidades e valorização dos conhecimentos prévios, da história pessoal e do repertório cultural de cada um.



4.4.4.1 Organização do Conhecimento Escolar de Educação Física - Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º ANO - FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e criatividade na vivência de atividades lúdicas. • Valorização de normas e regras de convivência na realização de jogos e brincadeiras. • Disponibilidade para enfrentar/resolver desafios corporais, individualmente. • Disposição para compartilhar o repertório de manifestações culturais adquiridos de experiências prévias. • Disposição para resolver situações-problema relacionadas às práticas de atividades corporais. • Flexibilidade para adaptar-se a novas situações de jogo e brincadeiras. • Interesse e disposição para brincar. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Reconhecimento e valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade. ◦ Valorização da solidariedade e da cooperação no contexto de práticas das atividades físicas. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e adotar hábitos saudáveis a partir do conhecimento do próprio corpo. • Desenvolver seus potenciais humanísticos adotando atitudes éticas e autônomas, especialmente nas situações com o outro. • Explorar, valorizar e apropriar-se de elementos da cultura corporal, ajustados a si mesmo e ao seu conhecimento de mundo. • Saber agir em situações cotidianas, lúdicas de jogos e brincadeiras, repudiando qualquer espécie de violência. • Compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais acuradas do espaço. 	Conhecimentos sobre o corpo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compartilhar o repertório de manifestações culturais adquiridos através de experiências prévias. ◦ Agir de forma adequada em contextos de atividades motoras. ◦ Reconhecer o corpo através da vivência de: Jogos (imaginativos, sensoriais, de atenção, verbais da tradição popular); brinquedos cantados e historiadados; brincadeiras populares; e, expressões de movimentos básicos. ◦ Vivenciar diferentes atividades corporais que se evidenciem na organização do espaço físico. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Jogos e brincadeiras. ◦ Elementos básicos dos esportes associados às brincadeiras e aos jogos. ◦ Atividades corporais que favoreçam as oportunidades de movimentação ampla e de exploração dos diferentes espaços. ◦ Jogos e vivências corporais que induzam à (re) significação e mobilização das regras, das lógicas e das produções do inesperado num contexto regrado. ◦ Elementos básicos das lutas associados às brincadeiras e aos jogos. ◦ Elementos básicos da ginástica natural. ◦ Ritmo. ◦ Expressão corporal. ◦ Coreografias associadas às brincadeiras cantadas.
	Jogos, lutas e ginásticas	<ul style="list-style-type: none"> • Usufruir elementos básicos da prática das lutas e da ginástica, respeitando as regras e apreciando a boa convivência. • Utilizar habilidades motoras (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante a execução de gestos das lutas. • Usufruir elementos básicos de jogos dramáticos e de faz de conta que estimulem o imaginário. • Usufruir elementos básicos do esporte, respeitando as regras e apreciando a boa convivência. • Utilizar habilidades motoras (correr, saltar, 	



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, equilibrar objetos, etc.) durante os jogos e brincadeiras.	
	Atividades rítmicas e expressivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber alterações no ritmo respiratório mediante o esforço e repouso, agitação e relaxamento em contextos lúdicos de práticas corporais. • Vivenciar atividades rítmico-expressivas reconhecendo os diferentes ritmos corporais: • Executar imitação de ritmos biológicos; • Criar e recriar movimentos expressivos. 	



COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA – 2º ANO - FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e criatividade na vivência de atividades lúdicas. • Valorização de normas e regras de convivência na realização de jogos e brincadeiras. • Disponibilidade para enfrentar/resolver desafios corporais, individualmente e em grupo. • Disposição para assumir, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos jogos, às brincadeiras, aos esportes, à ginástica e à luta. • Disposição para compartilhar o repertório de manifestações culturais adquiridos de experiências prévias. • Disposição para resolver situações-problemas relacionadas às práticas de atividades corporais. • Flexibilidade para adaptar-se a novas situações de jogo e brincadeiras. • Interesse e disposição para brincar coletivamente. • Reconhecimento e valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade. • Valorização da convivência social inclusiva. • Valorização da solidariedade e da cooperação no contexto de práticas das atividades físicas. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ser capaz de cuidar do corpo conhecendo alguns de seus limites e utilizando suas potencialidades como fonte de comunicação expressiva. ◦ Desenvolver seus potenciais humanísticos adotando atitudes éticas e autônomas, especialmente nas situações com o outro. ◦ Explorar, valorizar e apropriar-se de elementos da cultura corporal, ajustados à si mesmo, ao outro e ao seu conhecimento de mundo. ◦ Saber agir em situações cotidianas da coletividade repudiando qualquer espécie de violência. ◦ Saber utilizar habilidades motoras em situações de vivências corporais. ◦ Compreender as relações entre sons e letras em situações rítmico-expressivas. 	Conhecimentos sobre o corpo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Criar e recriar atividades corporais diversas. ◦ Utilizar habilidades como (correr, saltar, equilibrar, puxar, empurrar, girar, rolar, arrastar, etc.) na vivência de jogos e brincadeiras (simbólicos, motores, coletivos e de imitação). ◦ Participar de vivências que explorem noções de tempo/espaço, lateralidade, esquema corporal (psicomotricidade), em situação de respeito mútuo. ◦ Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos esportes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Jogos e brincadeiras. ◦ Regras de convivência coletiva. ◦ Expressão corporal/movimento criativo. ◦ Noções espaços temporais. ◦ Elementos básicos dos esportes associados às brincadeiras e aos jogos. ◦ Jogos e brincadeiras verbais da tradição popular. ◦ Jogos e brincadeiras dirigidas que estimulem a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico e a linguagem oral e escrita. ◦ Expressão rítmica e corporal. ◦ Coreografias associadas à brincadeiras de roda. ◦ Coreografias associadas aos brinquedos cantados. ◦ Linguagem verbal e não verbal nas atividades de movimentação dos diferentes ritmos.
	Jogos, lutas e ginásticas	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de brincadeiras e jogos criados e recriados pelos colegas. • Participar e criar diferentes tipos de brincadeiras. • Vivenciar diferentes possibilidades de jogos e brincadeiras verbais da tradição popular com uso de rimas, repetições e ritmos que auxiliem na memorização de expressões verbais e corporais. • Vivenciar capacidades físicas em contextos de jogos e brincadeiras. • Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos jogos, às brincadeiras e às lutas às ginásticas. 	
	Atividades rítmicas e expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar capacidades físicas em contextos de atividades rítmicas e expressivas. • Vivenciar atividades rítmico-expressivas reconhecendo os diferentes ritmos corporais. • Vivenciar, de forma mais diversa e plural, as interfaces das atividades rítmico-expressivas integradas ao campo da cognição e da ludicidade. 	



COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º ANO - FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Atuação consciente em relação à sua saúde e à saúde coletiva. • Autonomia e criatividade na vivência de atividades lúdicas. • Valorização de normas e regras de convivência na realização de jogos e brincadeiras. • Disponibilidade para enfrentar/resolver desafios corporais, individualmente e em grupo. • Disposição para assumir, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos jogos, às brincadeiras, aos esportes, à ginástica e à luta. • Disposição para compartilhar o repertório de manifestações culturais adquiridos de experiências prévias. • Disposição para resolver situações-problemas relacionadas às práticas de atividades corporais. • Flexibilidade para adaptar-se a novas situações de jogo e brincadeiras. • Interesse e disposição para brincar coletivamente. • Respeito mútuo e participação nas atividades de forma leal e não violenta. • Valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade. • Valorização da convivência social inclusiva. • Valorização da solidariedade e da cooperação no contexto de práticas das atividades físicas. • Compreensão das atividades corporais múltiplas, compartilhando de valores e memórias próprias da comunidade. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e ter domínio sobre o corpo, reconhecendo suas possibilidades. • Ser capaz de cuidar do corpo conhecendo alguns de seus limites e utilizando suas potencialidades como fonte de comunicação expressiva. • Utilizar de seus potenciais humanísticos adotando atitudes éticas e autônomas, especialmente nas situações com o outro. • Explorar, valorizar e apropriar-se de elementos da cultura corporal, ajustados a si mesmo, ao outro e ao seu conhecimento de mundo. • Favorecer o diálogo e o respeito mútuo em espaços de práticas corporais como condição para a paz. • Saber utilizar habilidades motoras em situações de vivências corporais mais elaboradas. • Compreender as relações entre sons e letras em situações rítmico-expressivas. • Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano da fase da infância. • Apreciar e valorizar as diferentes manifestações de danças pertencentes à localidade. 	<p>Conhecimentos sobre o corpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Criar e recriar atividades corporais diversas. ◦ Utilizar habilidades como (correr, saltar, equilibrar, puxar, empurrar, girar, rolar, arrastar, etc.) na vivência de jogos e brincadeiras (simbólicos, motores, coletivos e de imitação). ◦ Participar de vivências que explorem noções de tempo/espaço, lateralidade esquema corporal (psicomotricidade), em situação de respeito mútuo. ◦ Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados às diferentes manifestações corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Jogos e brincadeiras. ◦ Regras de convivência coletiva. ◦ Expressão corporal/movimento criativo. ◦ Noções espaços-temporais. ◦ Elementos básicos dos esportes associados às brincadeiras e aos jogos. ◦ Atividades motoras associadas às habilidades perceptivas. ◦ Manifestações corporais múltiplas, dotadas de aspectos étnicos e socioculturais que permitam o compartilhar de valores e memórias próprias da comunidade. ◦ Jogos de raciocínio lógico relacionados às atividades mental, cognitiva e emocional. ◦ Atividades corporais que mobilizem o ajustar - se às regras do jogo ou de brincadeiras, ou de seguir as estratégias socializadas coletivamente. ◦ Cultura de paz. ◦ Jogos e brincadeiras verbais da tradição popular. ◦ Jogos e brincadeiras dirigidas que estimulem a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico e a linguagem oral e escrita. ◦ Atividades motoras que valorizem o repertório de experiência, saberes e fazeres no contexto dos jogos, das lutas e das ginásticas. ◦ Capacidades físicas. ◦ Expressão rítmica e corporal.
		<ul style="list-style-type: none"> • Participar de brincadeiras e jogos criados e recriados pelos colegas. • Participar e criar diferentes tipos de brincadeiras. • Vivenciar diferentes possibilidades de jogos e brincadeiras verbais da tradição popular com uso de rimas, repetições e ritmos que auxiliem na memorização de expressões verbais e corporais. • Vivenciar exercícios 	



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
	Esportes, jogos, lutas e ginásticas	<p>que promovam as capacidades físicas em contextos de jogos e brincadeiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos esportes, jogos, às brincadeiras e às lutas às ginásticas. • Explorar atividades corporais em contexto de jogos com regras (preexistentes e reelaboradas). • Participar de Jogos e brincadeiras verbais da tradição popular. • Participar de Jogos e brincadeiras populares da tradição local. 	
	Atividades rítmicas e expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar capacidades físicas em contextos de atividades rítmicas e expressivas. • Vivenciar atividades rítmico-expressivas reconhecendo os diferentes ritmos corporais. • Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces das atividades rítmico-expressivas integradas ao campo da cognição e da ludicidade. • Experimentar atividades rítmicas e corporais que desenvolvam habilidades perceptivas motoras, tais como: imagem corporal, controle viso motor, coordenação motora geral e fina, propriocepção e equilíbrio. • Experimentar atividades rítmicas e corporais que solicitem domínio espacial e de direção. 	



COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA – 4º ANO - FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Atuação consciente em relação a sua saúde e à saúde coletiva. • Autonomia e criatividade na vivência de atividades lúdicas e de jogos com regras. • Compreensão e apropriação de normas e regras de convivência na realização de jogos, brincadeiras, lutas e atividades pré-esportivas. • Compreensão das atividades corporais múltiplas, dotadas de aspectos étnicos e socioculturais que permitam o compartilhar de valores e memórias próprias da comunidade. • Defesa de convicções com maior consistência argumentativa, capacidade de análise dos detalhes, associação de fatos e generalização de princípios, conceitos e valores durante participações em atividades corporais. • Disponibilidade para enfrentar/resolver desafios corporais, individualmente e em grupo. • Disposição para assumir, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos jogos, às brincadeiras, às atividades pré-esportivas, aos esportes, à ginástica e à luta. • Disposição para compartilhar o repertório de manifestações culturais adquiridos de experiências prévias. • Disposição para resolver situações-problemas relacionadas às práticas de atividades corporais. • Estabelecimento de relações interpessoais que possibilitem vivências significativas para a construção de novas aprendizagens. • Incorporação do processo de ensino e aprendizagem às diversas linguagens (verbais e não verbais, artísticas, matemáticas, simbólicas, musical, cartográfica, corporal etc.) e meios tecnológicos como instrumentos de apropriação do conhecimento e de compreensão da realidade. • Preservação do respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. • Reconhecimento e valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade. • Sentido de cooperação e diálogo com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender as necessidades básicas de vida para todos, sem distinções de etnia, gênero, idade, religião, classe ou habilidades físicas ou mentais. • Valorização da convivência social inclusiva. • Valorização da solidariedade e da cooperação no contexto de práticas das atividades físicas. • Valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminação por razões culturais, sociais ou de gênero. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEUDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e ter domínio sobre o corpo, utilizando suas potencialidades como fonte de comunicação expressiva. • Ser capaz de cuidar do corpo conhecendo alguns de seus limites e possibilidades. • Controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde. • Utilizar de seus potenciais humanísticos adotando atitudes éticas e autônomas, especialmente nas situações com o outro. • Explorar, valorizar e apropriar-se de elementos da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais. • Favorecer o diálogo e o respeito mútuo em espaços de práticas corporais como condição para a paz. • Saber utilizar habilidades motoras em situações de vivências corporais mais elaboradas. • Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano. • Apreciar e valorizar as diferentes manifestações de danças pertencentes à localidade. • Apreciar e valorizar as diferentes manifestações da cultura popular regional. 	<p>Conhecimentos sobre o corpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar e recriar atividades corporais diversas que favoreçam a consciência ética sobre todas as formas de vida, impondo limites à exploração dessas formas de vida. • Fazer uso da linguagem verbal e corporal como instrumento de defesa de pontos de vista e argumentação lógica das suas ideias. • Utilizar habilidades como (correr, saltar, equilibrar, puxar, empurrar, girar, rolar, arrastar, etc.) na vivência de jogos e brincadeiras (simbólicos, motores, coletivos e de imitação). • Participar de atividades corporais que promovam o sentido de cooperação e diálogo. • Participar de vivências que explorem noções de tempo/espço, lateralidade, esquema corporal (psicomotricidade), em situação de respeito mútuo. • Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados às diferentes manifestações corporais. • Estabelecer relações de diferenças e semelhanças entre esporte e jogo. • Participar de atividades pré-esportivas de modo a associar seus conceitos já formulados às regras e normas pré-estabelecidas. • Realizar atividades corporais que induzam ao 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e brincadeiras. • Regras de convivência coletiva. • Expressão corporal/movimento criativo. • Noções espaços-temporais. • Elementos básicos dos esportes associados às brincadeiras e aos jogos. • Atividades motoras associadas às habilidades perceptivas. • Manifestações corporais múltiplas, dotadas de aspectos étnicos e socioculturais que permitam o compartilhar de valores e memórias próprias da comunidade. • Jogos de raciocínio lógico relacionados às atividades mental, cognitiva e emocional. • Atividades corporais que mobilizem o ajustar-se às regras do jogo ou de brincadeiras, ou de seguir as estratégias socializadas coletivamente. • Cultura de paz. • Jogos e brincadeiras verbais da tradição popular. • Jogos e brincadeiras dirigidas que estimulem a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico e a linguagem oral e escrita. • Atividades motoras que valorizem o repertório de experiência, saberes e fazeres no contexto dos jogos, das lutas e das ginásticas. • Capacidades físicas. • Expressão rítmica e corporal.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		alongamento, a exercícios respiratórios e a exercícios de relaxamento.	
	Esportes, Jogos, lutas e ginásticas	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de brincadeiras e jogos criados e recriados pelos colegas • Participar e criar diferentes tipos de brincadeiras. • Vivenciar diferentes possibilidades de jogos e brincadeiras verbais da tradição popular com uso de rimas, repetições e ritmos que auxiliem na memorização de expressões verbais e corporais. • Vivenciar exercícios que promovam as capacidades físicas em contextos de jogos e brincadeiras. • Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos jogos, às brincadeiras e às lutas às ginásticas. • Explorar atividades corporais em contexto de jogos com regras (preexistentes e reelaboradas). 	
	Atividades rítmicas e expressivas	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de Jogos e brincadeiras verbais da tradição popular. • Participar de Jogos e brincadeiras populares da tradição local e regional. • Vivenciar capacidades físicas em contextos de atividades rítmicas e expressivas. • Vivenciar atividades rítmico-expressivas ampliando a visão de mundo, promovendo a reflexão sobre as diversas dimensões que constituem a realidade. • Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces das atividades rítmico-expressivas integradas ao campo da cognição e da ludicidade. • Experimentar atividades rítmicas e corporais que desenvolvam habilidades perceptivas motoras, tais como: imagem corporal, controle visomotor, coordenação motora geral e fina, propriocepção e equilíbrio. • Experimentar atividades rítmicas e corporais que solicitem domínio espacial e de direção. • Participar na execução e criação de coreografias simples. 	•



COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA – 5º ANO – FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Atuação consciente em relação à sua saúde e à saúde coletiva. • Autonomia e criatividade na vivência de atividades lúdicas e de jogos com regras. • Compreensão e apropriação de normas e regras de convivência na realização de jogos, brincadeiras, lutas e atividades pré-esportivas. • Compreensão das atividades corporais múltiplas, dotadas de aspectos étnicos e socioculturais que permitam o compartilhar de valores e memórias próprias da comunidade. • Defesa de convicções com maior consistência argumentativa, capacidade de análise dos detalhes, associação de fatos e generalização de princípios, conceitos e valores durante participações em atividades corporais. • Disponibilidade para enfrentar/resolver desafios corporais, individualmente e em grupo. • Disposição para assumir, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos jogos, às brincadeiras, às atividades pré-esportivas, aos esportes, à ginástica e à luta. • Disposição para resolver situações-problemas relacionadas às práticas de atividades corporais. • Estabelecimento de relações interpessoais que possibilitem vivências significativas para a construção de novas aprendizagens. • Preservação do respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. • Reconhecimento e valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade. • Sentido de cooperação e diálogo com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender as necessidades básicas de vida para todos, sem distinções de etnia, gênero, idade, religião, classe ou habilidades físicas ou mentais. • Valorização da convivência social inclusiva. • Valorização da solidariedade e da cooperação no contexto de práticas das atividades físicas. • Valorização das danças, dos jogos, dos esportes como expressões da cultura, sem discriminação por razões culturais, sociais ou de gênero. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Ter domínio sobre o corpo, utilizando suas potencialidades como fonte de comunicação expressiva. • Ser capaz de cuidar do corpo conhecendo seus limites e possibilidades. • Controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde. • Utilizar de seus potenciais humanísticos adotando atitudes éticas e autônomas, especialmente nas relações coletivas. • Explorar, valorizar e apropriar-se de elementos da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais. • Favorecer o diálogo e o respeito mútuo em espaços de práticas corporais como condição para a paz. • Saber utilizar habilidades motoras em situações de vivências corporais mais elaboradas. • Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano. • Apreciar e valorizar as diferentes manifestações de danças pertencentes à localidade. • Apreciar e valorizar as diferentes manifestações da cultura popular regional e nacional. • Saber organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades 	<p>Conhecimentos sobre o corpo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar e recriar atividades corporais diversas que favoreçam a consciência ética sobre todas as formas de vida, impondo limites à exploração dessas formas de vida. • Fazer uso da linguagem verbal e corporal como instrumento de defesa de pontos de vista e argumentação lógica das suas ideias. • Utilizar habilidades como (correr, saltar, equilibrar, puxar, empurrar, girar, rolar, arrastar, etc.) na vivência de jogos e brincadeiras (simbólicos, motores, coletivos e de imitação). • Participar de atividades corporais que promovam o sentido de cooperação e diálogo. • Participar de vivências que explorem noções de tempo/espço, lateralidade, esquema corporal (psicomotricidade), em situação de respeito mútuo. • Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos esportes. • Estabelecer relações de diferenças e semelhanças entre esporte e jogo. • Participar de atividades pré-esportivas de modo a associar seus conceitos já formulados às regras e normas pré-estabelecidas. • Participar de atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos e brincadeiras. • Regras de convivência coletiva. • Expressão corporal/movimento criativo. • Noções espaços-temporais. • Elementos básicos dos esportes associados às brincadeiras e aos jogos pré-esportivos. • Atividades motoras associadas às habilidades perceptivas. • Manifestações corporais múltiplas, dotadas de aspectos étnicos e socioculturais que permitam o compartilhar de valores e memórias próprias da comunidade. • Jogos de raciocínio lógico relacionados às atividades mental, cognitiva e emocional. • Atividades corporais que mobilizem o ajustar-se às regras do jogo ou de brincadeiras, ou de seguir as estratégias socializadas coletivamente. • Princípios da Educação ambiental. • Conceitos, regras e normas fundamentais básicas para o ensino dos esportes coletivos e individuais. • Jogos e brincadeiras verbais da tradição popular. • Jogos e brincadeiras dirigidas que estimulem a cognição, a psicomotricidade, o raciocínio lógico e a linguagem oral e escrita. • Atividades motoras que valorizem o repertório de experiência, saberes e fazeres no contexto dos jogos, das lutas e das ginásticas. • Capacidades físicas. • Expressão rítmica e corporal. • Coreografias simples associadas a movimentos naturais. • Elementos associados às danças populares. • Coreografias associadas às danças populares. • Linguagem verbal e não verbal nas atividades de movimentação dos diferentes ritmos.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível.</p> <p>- Valorizar e contextualizar a linguagem corporal construindo sentidos e significados.</p>		<p>- Realizar atividades corporais que induzam ao alongamento, a exercícios respiratórios e a exercícios de relaxamento.</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento das capacidades físicas no âmbito das atividades pré-esportivas e dos esportes, percebendo seus limites e possibilidades.</p>	
•	Esportes, Jogos, lutas e ginásticas	<p>• Participar, criar e recriar diferentes tipos de brincadeiras e jogos.</p> <p>• Organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível.</p> <p>• Vivenciar exercícios que promovam as capacidades físicas em contextos de jogos e brincadeiras.</p> <p>• Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces dos gestos motores relacionados aos jogos, às brincadeiras, às lutas e às ginásticas.</p> <p>• Explorar atividades corporais em contexto de jogos com regras (preexistentes e reelaboradas).</p> <p>• Participar de Jogos e brincadeiras verbais da tradição popular.</p> <p>• Participar de Jogos e brincadeiras populares da tradição local e regional.</p> <p>• Favorecer o desenvolvimento das capacidades físicas no âmbito das atividades de jogos, lutas e ginásticas, percebendo seus limites e possibilidades.</p>	•
	Atividades rítmicas e expressivas	<p>• Vivenciar capacidades físicas em contextos de atividades rítmicas e expressivas.</p> <p>• Vivenciar atividades rítmico-expressivas ampliando a visão de mundo e promovendo a reflexão sobre as diversas dimensões que constituem a realidade.</p> <p>• Vivenciar, de forma mais diversa e plural as interfaces das atividades rítmico-expressivas integradas ao campo da cognição e da ludicidade.</p> <p>• Experimentar atividades rítmicas e corporais que solicitem domínio espacial e de direção.</p> <p>• Participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano.</p> <p>• Participar na execução e criação de coreografias simples.</p> <p>• Executar e criar coreografias, traduções musicais e poéticas com recurso de uso da expressão corporal.</p>	



4.4.5 Área de Matemática

a) Concepções sobre a Natureza da Matemática

O termo “matemática” origina-se do grego *mathematikos* (matemático), do verbo *manthanein* (aprender), o que designava alguém “disposto a aprender”. Vista por muitos como algo que só se encontra na escola e apenas com números e operações, a matemática se distancia muito de seu significado original, “tudo o que se aprende” (COSTA, 2011).

Tratar de matemática é também tratar de concepções, as quais revelam uma discussão sobre uma área do conhecimento científico que marca profundamente a história da maioria das pessoas que estudaram matemática em um contexto escolar. Todas as experiências vivenciadas pelas pessoas contribuem para a instauração de suas concepções, inclusive suas concepções sobre matemática.

Em geral, as pessoas vivenciaram experiências na escola, em casa, na sua formação social e profissional que influenciaram suas concepções, neste caso, sobre a matemática. Observamos ainda, um caráter social, em que a matemática alimenta durante séculos estereótipos relacionados ao medo e a dificuldade de aprendê-la.

Ponte (1997) acrescenta que, a concepção que se tem sobre a matemática, segundo matemáticos, filósofos e educadores, influencia o modo que se pensa e se encaminha o ensino e a aprendizagem de matemática. Esse mesmo autor ainda chama a atenção para célebre frase de Hersh (1986): Não é então qual a melhor maneira de ensinar, mas o que é realmente a Matemática.

As representações negativas e concepções sobre a matemática podem influenciar a forma como cada um, especialmente o professor, encaminha, pensa e executa suas ações relacionadas ao trabalho com matemática. Essa ciência traz em seu bojo histórico associações que podem determinar concepções e ações do indivíduo.

Assim, a partir de um resgate histórico, Ponte (1992, p.15) enumera cinco concepções (Cf. Quadro 1) que marcam profundamente o trabalho com a matemática e refletem vivências que se estabeleceram ao longo dos séculos, reforçando modelos de uma matemática absolutista e estática.

Os elementos que caracterizam estas concepções conferem à matemática uma representação negativa, construída ao longo da história e que, certamente, exercem influência no trabalho do professor e no contexto do sistema educacional.

CONCEPÇÃO	DESCRIÇÃO
<i>O cálculo é a parte mais substancial da Matemática, a mais acessível e fundamental.</i>	<i>Significa a sua redução a um dos seus aspectos mais pobres e de menor valor formativo, precisamente aquele que não requer especiais capacidades de raciocínio, calculadora e computadores são melhores.</i>
<i>Matemática consiste essencialmente na demonstração de proposições a partir de sistemas de axiomas mais ou menos arbitrários</i>	<i>Reduzida exclusivamente à sua estrutura dedutiva. Negam-se no processo outras fases de desenvolvimento. Assim, Os processos indutivos são tão importantes quanto à dedução</i>
<i>Matemática seria o domínio do rigor absoluto, da perfeição total.</i>	<i>Nela não haveria lugar para erros, dúvidas, hesitações ou incertezas</i>
<i>Quanto mais autossuficiente, "pura" e abstrata, melhor seria a Matemática escolar.</i>	<i>Não leva em conta o processo histórico em que se desenvolvem as teorias matemáticas, se é ou não compreensível pelos estudantes, e se tem ou não relevância social.</i>
<i>Nada de novo nem de minimamente interessante ou criativo pode ser feito em Matemática, a não ser pelos "gênios".</i>	<i>Admite-se o papel relevante dos grandes vultos da Matemática. Valorizam-se as investigações e as descobertas das pessoas "normais", mas se assume que a inteligência é restrita.</i>

Quadro 1 - Concepções sobre o Trabalho com a Matemática



Thompson (1992) propõe uma tipologia de concepções e crenças dos professores acerca da natureza da matemática que expõe em ordem cronológica,

conforme apresentamos no Quadro 2. Essas concepções resumem como era vista a ciência matemática na época do referido estudo.

AUTOR	CATEGORIAS
<i>Skemp (1978)</i>	<i>Instrumental e Relacional</i>
<i>Copes (1979)</i>	<i>Absolutista, Multiplista, Relativista e Dinâmica</i>
<i>Lerman (1983)</i>	<i>Absolutista e Falibilista</i>
<i>Ernest (1988)</i>	<i>Resolução de Problemas, Platônica e Instrumentalista</i>

Quadro 2 - Concepções sobre a Natureza da Matemática – A

A Matemática compreende uma perspectiva antiga, filosófica e epistemológica que determinaram diferentes visões desta ciência. Partindo desta

perspectiva, descrevemos as concepções sobre matemática, enquanto ciência como mostra o Quadro 3 abaixo:

CONCEPÇÕES SOBRE A NATUREZA DA MATEMÁTICA
<i>Pitagóricas</i>
<i>Platônicas</i>
<i>Absolutistas: Logicismo; Formalismo e Intuicionismo</i>
<i>Falibilistas</i>

Quadro 3 - Concepções sobre a Natureza da Matemática – B

Assim, os estudos citados, colocam em evidência duas correntes antagônicas sobre a natureza da matemática: de um lado Concepções sobre a Natureza de Matemática Estáticas e de outro, Concepções sobre a Natureza da Matemática Dinâmicas.

Apresentamos no Quadro 4 as concepções sobre a natureza da Matemática em dois subgrupos. Na primeira coluna as concepções da matemática Instrumental, Instrumentalista, Platônica, Pitagórica e

Absolutistas, que agrupamos na categoria Estáticas, em que a matemática é uma acumulação de fatos, regras, procedimentos e teoremas. Fundamenta-se em posições irrefutáveis. Na segunda coluna as concepções Multiplista, Relativista, Dinâmica, de Resolução de Problemas e Falibilistas, agrupadas na categoria Dinâmicas, em que a matemática é um campo dinâmico em evolução, conduzido por problemas, sujeito a revisões, falível e em constante evolução.



ESTÁTICAS	DINÂMICAS
<i>Absolutista (Logicismo, Formalismo e Intuicionismo)</i>	<i>Dinâmica</i>
<i>Instrumentalista</i>	<i>Falibilista</i>
<i>Pitagórica</i>	<i>Multiplista</i>
<i>Platônica</i>	<i>Relacional</i>
<i>Platônica</i>	<i>Relativista</i>
	<i>Resolução de Problemas</i>

Quadro 4 - Concepções Sobre a Natureza da Matemática

Ressalta-se que as concepções adotadas neste Referencial Curricular de Matemática referem-se a uma matemática enquanto ciência dinâmica, que está em constante reelaboração e acompanha as mudanças evolutivas da própria ciência. O conhecimento não está acabado ou pronto, mas sim em um processo dinâmico de evolução.

b) Matemática como Área de Conhecimento

Observa-se que a Matemática pode ser incluída na área de Linguagens, uma vez que, como a Língua Materna, a Matemática compõe o par de sistemas simbólicos fundamentais para a representação da realidade, para a expressão de si e compreensão do outro, para a leitura, em sentido amplo, de textos e do mundo dos fenômenos. Entretanto, desde a organização final dos PCN, prevaleceu a proximidade com as Ciências da Natureza, pois estas encontram na Matemática uma linguagem especialmente apropriada, desde as origens da Ciência moderna, com Galileu, até Descartes, com seu sonho de expressão de todo conhecimento confiável na linguagem matemática (SÃO PAULO, 2008).

Contudo de acordo com o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação, a partir da Resolução número 4 de 2010, que define A Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Básica, a Resolução número 2 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a nova proposta é a Matemática como uma área de conhecimento, um terreno específico e distinto, tanto das Linguagens quanto das Ciências da Natureza.

Por que uma área específica para a Matemática?

O tratamento da Matemática como área específica pode facilitar a incorporação crítica dos inúmeros recursos tecnológicos de que dispomos para a representação de dados e o tratamento das informações, na busca da transformação de informação em conhecimento. A apresentação da Matemática como uma área específica não pretende ampliar suas supostas peculiaridades nem caracterizá-la como um tema excessivamente especializado ou relevante. Visa apenas a uma exploração mais adequada de suas possibilidades de servir às outras áreas, na ingente tarefa de transformar a informação em conhecimento em sentido amplo, em todas as suas formas de manifestação (SÃO PAULO, 2008).

c) Educação Matemática

A Educação Matemática pode ser caracterizada como uma área de atuação, na qual profissionais, pesquisadores, docentes e estudantes busquem, a partir de referenciais teóricos consolidados, soluções e alternativas que inovem o ensino e a



aprendizagem de Matemática (FLEMMING, 2005).

A seguir apresentamos a seleção de algumas definições de Educação Matemática:

A Educação Matemática, segundo Carvalho (1994), “é uma atividade essencialmente pluri e interdisciplinar. Constitui um grande arco, onde há lugar para pesquisas e trabalhos dos mais diferentes tipos.”

Bicudo (1999) explicita que a Educação Matemática possui um campo de investigação e de ação muito amplo. Os pesquisadores devem sempre analisar criticamente suas ações com o intuito de perceber no que elas contribuem com a Educação Matemática do cidadão.

Ainda, Batista; Luccas (2004), dizem que a Educação Matemática intervém positivamente, possibilitando a reflexão e a análise crítica no ensino e na aprendizagem, ressaltando aspectos relevantes, tanto da estrutura, quanto das articulações existentes entre o conhecimento matemático, a proposta metodológica e a realidade educacional.

A educação matemática, de acordo com Borba; Santos (2005), é uma região de inquérito que mantém interseções entre a educação e matemática, na busca de sua identidade própria, por isso não se justifica o distanciamento nem da educação e nem da matemática.

Dedicada ao processo de produção e de construção do saber matemático, tanto no que se refere à prática pedagógica dos diversos níveis e modalidades de ensino quanto à relação com outras práticas sociais, a Educação Matemática, conforme Roseira (2010), é concebida como uma área de conhecimento independente, com objeto de estudo e pesquisa interdisciplinar.

Portanto, para resumir, podemos dizer que a educação matemática é uma área

de estudos e pesquisas que possui sólidas bases na Educação e na Matemática, mas que também está contextualizada em ambientes interdisciplinares. Por este motivo, caracteriza-se como um campo de pesquisa amplo, que busca a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática (FLEMMING, 2005).

d) Eixos Estruturantes

No contexto do trabalho pedagógico e pesquisa em Educação Matemática é relevante destacar que o objeto de estudo consiste nas múltiplas relações e determinações entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático. O que não significa que uma determinada investigação não possa priorizar o estudo de um desses elementos da tríade, ou de uma dessas relações. Mas, ao mesmo tempo em que isso acontece, os outros elementos jamais podem ser totalmente ignorados.

Assim, embora os objetivos da investigação em Educação Matemática sejam múltiplos e difíceis de serem categorizados, pois variam de acordo com cada problema ou questão de pesquisa, podemos afirmar que, sob um aspecto amplo e não imediato, existem dois objetivos básicos: um, de natureza pragmática, que visa a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da Matemática; outro, de natureza científica, que visa desenvolver a Educação Matemática enquanto campo de investigação e produção de conhecimentos.

No que concerne ao trabalho com os objetos e objetivos descritos, os conceitos e os conhecimentos matemáticos articulam-se em eixos. A organização do ensino de Matemática em eixos é uma opção didática que envolve uma concepção de ensino e aprendizagem contraposta à tendência de um ensino fragmentado, ou seja, que prioriza a aritmética, ignorando ou dando pouca ênfase às demais. Em outras palavras, por detrás



desta opção, está uma preocupação em garantir formas diversas de aprender a partir de uma visão menos fragmentada do ensino e da aprendizagem da Matemática escolar. Esta visão embasada por uma concepção de ensino e aprendizagem interfere diretamente na forma como são planejadas as aulas, na escolha da perspectiva metodológica e na forma de avaliar o processo de ensinar e aprender.

O primeiro eixo refere-se ao pensamento geométrico, o de Espaço e Forma surge da interação espacial com os objetos e os movimentos no mundo físico; tem como objeto de estudo as formas planas e não planas, suas representações na forma de desenhos, planificações, modelos, objetos do mundo real e também as noções relativas à posição, e localização de figuras, aos deslocamentos no plano e sistemas de coordenadas. Destacam-se, ainda, a importância das transformações geométricas, nomeadamente assimetrias.

O segundo eixo, sobre Grandezas e Medidas, presentes nas atividades humanas desde as mais simples, no dia a dia, até as mais elaboradas, nas tecnologias e na ciência, permitem uma melhor compreensão de alguns dos problemas que favoreceram a ampliação dos campos numéricos, fornecendo contextos para analisar a interdependência entre grandezas e a compreensão de conceitos relativos ao espaço e à forma. Assim, o conceito de grandeza tem papel importante na atribuição de significado a conceitos centrais, como os de número natural, inteiro, racional e irracional, entre outros. O objeto de estudo desse eixo é composto por diferentes grandezas (comprimento, capacidade, massa, volume, tempo, superfície), e as formas de mensurar essas grandezas. Esse eixo tem ainda ligações estreitas com outras áreas do conhecimento, tais como as medidas em Ciências da

Natureza, Física, Química e Biologia, os estudos de tempo em História e de escalas, e densidade demográfica, em Geografia.

As atividades matemáticas no mundo atual requerem, desde os níveis mais básicos aos mais complexos, a capacidade de contar coleções, comparar e quantificar grandezas e realizar codificações. Significados e propriedades das operações fundamentais e o domínio dos seus algoritmos são bastante relevantes. Saber utilizar o cálculo mental, as estimativas em contagens, em medições e em cálculos, e conseguir valer-se da calculadora são outras capacidades indispensáveis. Portanto, o terceiro eixo, Números, Álgebra e Operações têm como um de seus objetos de estudos os diferentes campos numéricos e as operações entre eles, abrangendo desde os naturais e o sistema de numeração decimal, até as frações e os decimais. É possível associar tais competências à aritmética, à álgebra e à combinatória, mas elas se conectam a todos os campos da matemática escolar; desta forma compreende-se neste eixo, o campo da Álgebra e funções. A percepção de regularidades, que pode levar à criação de modelos matemáticos para diversas situações e a capacidade de traduzir simbolicamente problemas encontrados no dia a dia, ou provenientes de outras áreas do conhecimento, devem ser gradativamente desenvolvidas para se chegar ao domínio da linguagem e das técnicas da álgebra. O uso da linguagem algébrica, para expressar generalizações que se constituam em propriedades de outros campos da Matemática, é uma outra função da álgebra que deve ser, pouco a pouco, abordada.

O campo da estatística e probabilidade refere-se o quarto eixo, do Tratamento da Informação tem como objeto de estudo informações qualitativas e/ou quantitativas, tabelas, gráficos, frequências e medidas estatísticas bem como noções de



probabilidades. Neste eixo também, são fortes as relações com outras áreas, especialmente no que diz respeito ao estudo de tendências e fenômenos sociais. Observam-se cada vez mais relevantes questões relativas a dados da realidade física ou social que precisam ser coletados, selecionados, organizados, apresentados e interpretados criticamente. Fazer inferências com base em informações qualitativas ou dados numéricos e saber lidar com os conceitos de chance e de incerteza também são competências de grande utilidade. Em muitas aplicações do conceito de probabilidade faz-se necessário recorrer à contagem de um conjunto discreto de elementos. Para resolver tais problemas, além de outros, de modelagem discreta, os conteúdos de combinatória ganham crescente importância na formação matemática.

4.4.5.1 Matemática

a) A Educação Matemática para Sala de Aula

A preocupação com ensino de Matemática não é recente. Os registros históricos de nossa sociedade na antiguidade, na Idade Média, Renascimento e nos primeiros tempos da Idade Moderna demarcam tais preocupações.

Neste contexto, foram as três grandes revoluções da modernidade, a Revolução Industrial (1767), a Revolução Americana (1776), e a Revolução Francesa (1789), que trouxeram a Educação Matemática como capítulo latente no ensino e aprendizagem de Matemática.

Contudo, o evento mais relevante do processo histórico em que a Educação Matemática se torna pauta de fato, se dá quando o matemático alemão Felix Klein (1849-1925) publicou, em 1908, um livro

seminal, *Matemática Elementar de um Ponto de Vista Avançado*.

Klein defendia que as escolas precisavam de bases psicológicas e o professor, deveria levar em conta o processo psíquico do estudante, motivando-o, para assim, buscar seu interesse. Um ensino caracterizado pelo intuitivamente compreensível é um fator determinante na prática professor (MIGUEL et al, 2004).

Com a fundação do Congresso Internacional de Matemáticos (Roma, 1908) e da Comissão Internacional de Instrução Matemática - IMUK/ICMI – sob coordenação de Felix Klein, a Educação Matemática consolida-se como uma subárea da Matemática e da Educação, de natureza interdisciplinar (MIGUEL et al, 2004).

O Ensino e a Aprendizagem em Matemática passam a figurar nas discussões e pesquisas muito mais que antes, construindo um referencial importante para o desenvolvimento da prática docente matemática. Ensinar e aprender matemática é bem mais que um processo de estímulo-resposta ou um processo de ensino-aprendizagem; configura um contexto mais complexo, que a partir da Educação Matemática se abre para a investigação e novas descobertas.

Dentre as inúmeras questões da pesquisa em Educação Matemática, ressalta-se a relevância dos estudos sobre as concepções de ensino do professor de Matemática, o que pode subsidiar reflexão sobre a sua prática.

b) Concepções de Ensino de Matemática

As concepções sobre o ensino de Matemática são fundadas a partir das várias experiências vivenciadas ao longo da história de vida de cada professor de Matemática, deixando marcas em sua identidade, profissionalização e prática docente. Além disso, segundo Lima (2009), as decisões



didáticas tomadas pelo professor de Matemática são influenciadas por suas concepções de ensino e de aprendizagem.

A seguir apresentamos teorias e correntes educacionais que expressam as concepções de ensino de Matemática. Esta primeira categorização tem fundamentos na literatura clássica educacional. São elas: a transmissiva, a behaviorista e a construtivista.

Transmissiva: sustentada pelo modelo empirista de John Locke (1632-1704) e o modelo de Comunicação e Transmissão Telegráfica, desenvolvido por Shannon e Weaver (1949). Nesta concepção pressupõe-se que o espírito humano é virgem na sua origem de todo conhecimento e que este é trazido pela experiência. Educar significa transmitir conhecimentos. O professor é o detentor do conhecimento. É apenas pela transmissão e a comunicação de informações eficientes que a aprendizagem acontece. Não há lugar para o erro. Se o estudante erra é porque ele precisa estudar e praticar mais.

Behaviorista: este modelo de concepção tem bases em Burrhus Frederic Skinner (1904 -1990). A partir de um sistema de estímulo e resposta (S-R), o estudante deve ser recompensado quando é bem sucedido e punido quando se encontra em situação de fracasso, ou seja, quando comete erros. O papel do professor é determinante, pois é o próprio quem deve controlar a aprendizagem e decidir o que devem aprender. É um modelo autoritário. O professor deve construir exercícios progressivos para que em uma tentativa de condicionamento, o estudante passo-a-passo chegue à aprendizagem.

Construtivista: apoia-se sobre o modelo construtivista de Jean William Fritz Piaget (1896-1980). Nesta concepção se pressupõe que o estudante constrói seu próprio conhecimento, pois tem papel ativo no processo de aprendizagem. O erro é

entendido como algo que precisa ser superado pelo estudante, mas que pode ser também uma ferramenta para o professor (re)planejar e (re)conduzir o processo de ensino. Nesta perspectiva, o papel do professor é conceber, escolher, organizar as situações didáticas, com objetivo de auxiliar a construção do conhecimento pelo estudante.

Câmara dos Santos (2005) retoma três modelos que traduzem as concepções de ensino e aprendizagem da Matemática e que foram denominadas da seguinte maneira: Baldista, Escadinha e Sócio construtivista. No modelo Baldista, o docente deve “encher a balde” com os novos conhecimentos. Docente (emissor), conhecimento (mensagem) e o estudante (receptor); já no modelo Escadinha, o professor tenta modificar o comportamento do estudante a partir de estímulos e reforços as respostas positivas; e no modelo Sócio Construtivista, o professor coloca um obstáculo diante do estudante para que se possa causar um desequilíbrio entre sua antiga concepção e a nova. Com isso, o estudante é impulsionado (por si só) a transpor esse obstáculo (ação).

A partir do estudo desses modelos de concepções de ensino de Matemática, o professor poderá refletir sobre sua ação docente e melhor buscar formas, maneiras ou metodologias para organizar o planejamento do ensino do conhecimento matemático.

Na sequência, a temática é a Matemática Escolar, conhecimento modelado para a sala de aula, que é tão importante quanto os outros conhecimentos e que é inerente ao profissional que ensina matemática. É o Educador Matemático, docente licenciado em Matemática ou em Pedagogia, que desenvolve Saberes Docentes (TARDIF, 2002) ou knowledge base (SHULMAN, 2005) específicos de uma profissionalização em Educação Matemática.

c) Matemática Escolar



A função social da escola é pautada em favor do estudante, independentemente de seu contexto social, servindo de apoio para a constituição de sua identidade como cidadão, capaz de refletir e analisar criticamente os acontecimentos e realidade social.

O componente curricular de Matemática possui uma função social que está relacionada ao uso do que se aprende na escola na prática cotidiana dos sujeitos e, ao exercício da cidadania. Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 29), “falar em formação básica para a cidadania significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira”.

Na perspectiva da Educação Matemática, compreende-se um processo educacional motivador para o desenvolvimento dos estudantes de forma plena. Consideram-se para isso, aspectos da cidadania, dignidade, direito à informação, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a socialização e o atendimento dos estudantes, visando mais que sua sobrevivência, mas ao desenvolvimento da sua identidade pessoal como cidadãos.

No caso específico do componente curricular Matemática, vista para além dos algoritmos, como uma forma de sofisticar o pensamento, também propicia formar capacidades intelectuais, estruturar pensamentos, agilizar o raciocínio dedutivo do estudante, facilitando a aplicabilidade dos conteúdos no contexto social.

Para tratarmos do conhecimento escolar, especificamente a matemática escolar, contrastamos duas tendências: Transposição Didática X História das Disciplinas.

A Transposição Didática de Chevallard (1991): nesta visão o conhecimento escolar é didatizado a partir do

conhecimento científico ou acadêmico, isto é, o conhecimento escolar advém do conhecimento acadêmico, o que confere certa hierarquia. O conhecimento acadêmico, superior, é transposto para o conhecimento escolar da sala de aula (MOREIRA, 2007).

História das Disciplinas de Chervel (1988): nessa tendência o conhecimento escolar é independente do conhecimento acadêmico. Não há transposição de conhecimentos, mas a própria escola seria independente e autossuficiente, capaz de construir os próprios conhecimentos. Esta perspectiva fecha qualquer relação de construção da matemática escolar externa a escola (MOREIRA, 2007).

Assim, negam-se as perspectivas de que a escola apenas traduz o conhecimento científico ou acadêmico, bem como as posições que não consideram a dialética entre os conhecimentos escolar e acadêmico (BORBA, 2006). Apontamos por uma terceira via, um caminho que descreve a matemática escolar como um conhecimento tão importante quanto o conhecimento acadêmico, mas não submisso e nem tampouco alheio. Assim, segundo Moreira (2003, p.78), se:

Pensamos a matemática escolar como uma construção histórica que reflete múltiplos condicionamentos, externos e internos à instituição escolar, e que se expressa, em última instância, na própria sala de aula, então a referência da prática profissional efetiva dos professores assume um papel fundamental no processo de formação. É uma análise adequada dessa prática — em seus diferentes aspectos: de produção, de retradução, de seleção, de adaptação, de carência e de transmissão de saberes — que pode fornecer os fundamentos para se pensar criticamente todo o processo de formação.

A matemática escolar é um



conhecimento que tem bases na matemática acadêmica ou científica, mas também, está relacionada à construção endógena da escola, ligada as práticas de quem ensina e de quem aprende. Desenvolve-se, notadamente relacionada à formação e profissionalização do professor de matemática, bem como, se desenvolve no grupo que constrói aprendizagem.

Desta forma, compreende-se a matemática científica ou acadêmica e a matemática escolar como práticas respectivas do matemático e do docente de matemática (MOREIRA, 2004), ressaltando a importância daqueles que a partir de suas práticas são profissionais e desenvolvem saberes e conhecimentos específicos a sua profissionalização.

O matemático é caracterizado por uma prática e produção de resultados originais de generalidade e abstração. São questões de uma matemática científica ou acadêmica, com ênfase em estruturas abstratas, num processo rigorosamente lógico-dedutivo de extrema precisão de linguagem, no tocante à construção do conhecimento matemático. Já a prática do professor de matemática desenvolve-se na escola de educação básica, em um contexto educacional. Sua preocupação refere-se aos saberes docentes, especialmente ao que confere ensinar e aprender o conhecimento matemático (MOREIRA, 2007).

Tomemos, para concretizar as ideias, o exemplo dos números reais. Para o matemático, não importa pensar os reais como um professor precisa pensá-los, lidando com seus estudantes no processo de escolarização básica. A ideia que precisa ficar clara é a de que o conjunto dos números reais é um objeto para a matemática escolar, e para a matemática acadêmica ou científica é outro objeto. Para o professor de Matemática é primordial ensinar as várias representações dos números racionais, contudo, o

matemático não tem lida com esta investigação ou com estes processos de ensino e de aprendizagem.

O professor de matemática é o responsável pelo o conhecimento da matemática escolar. É este educador matemático que deve levar a problematização deste conhecimento, bem como modelos para construir aprendizagens.

4.4.5.2 Direitos de aprendizagem, atitudes, competências e habilidades

A aprendizagem do conhecimento matemático é concebida pelo domínio de Direitos de Aprendizagens, que são compreendidos em atitudes, competências, habilidades e conteúdos conceituais.

As Atitudes são direitos de aprendizagem que denominam posturas e relações consigo, com o outro, com mundo e o conhecimento. Essa construção em matemática acontecerá ao longo dos ciclos escolares, por isso as atitudes se repetirão nos ciclos:

CICLO	ANOS	
Ensino	1º	1º, 2º e 3º
	2º	4º e 5º
Fundamental	3º	6º e 7º
	4º	8º e 9º
Ensino Médio	1º, 2º e 3º	

As Competências e as Habilidades são direitos de aprendizagem que os estudantes desenvolverão ao longo do tempo escolar. O professor de matemática contribuirá para que isso aconteça, propiciando espaço, instrumentos, situação, enfim, um planejamento capaz de valorizar o que o estudante já sabe e trabalhar suas dificuldades. Essas competências e habilidades são capacidades gerais e específicas referentes ao conhecimento matemático, observadas em situações



vivenciadas pelos estudantes e que exigem análise, elaboração de estratégias e tomada de decisão para uma resolução razoável.

No que se referem aos Conteúdos Conceituais, observa-se que são direitos de aprendizagens que sistematizam ou tematizam o conhecimento matemático para o trato em sala de aula. O docente observará que os conteúdos conceituais têm estreita relação com atitudes, competências e habilidades, os quais serão fundamentais para a organização do planejamento. Importante salientar que os conteúdos

conceituais não esgotam a organização e seleção de conceitos matemáticos a serem desenvolvidos em sala de aula. O professor deve julgar o que é significativo para seu planejamento. A seguir, apresentaremos os quadros que sistematizam o Referencial Curricular de Matemática da Educação Básica da rede pública de Alagoas das Séries Iniciais.

A seguir, apresentaremos os quadros que sistematizam o Referencial Curricular de Matemática da Educação Básica da rede pública de Alagoas das Séries Iniciais.

4.4.5.3 Organização do Conhecimento Escolar de Matemática

COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA – 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para a aprendizagem de Matemática. • Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema. • Valorização da troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem. • Curiosidade por questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana. • Interesse e curiosidade por conhecer diferentes estratégias de cálculo. • Valorização de elementos de referência que são úteis para localizar -se e para localizar objetos no espaço. • Percepção sensível das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações. • Valorização das medidas e estimativas para resolver problemas cotidianos. • Interesse por conhecer, interpretar e produzir textos que utilizam formas gráficas para apresentar informações. • Empenho na elaboração, organização e apresentação dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. - Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras. - Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida 	<p>ESPAÇO E FORMA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos; dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. - Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras. - Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas). - Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial. - Comparar comprimento de dois ou mais objetos por comparação direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, 	<ul style="list-style-type: none"> - Localização, movimentação e posição. - Trajetos: distância e tempo - Formas e sólidos geométricos. - Unidades de medida (comprimento, massa, capacidade, superfície, temperatura, tempo); - Duração, sequência



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>adequados, com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fazer estimativas; -Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil. 	GRANDEZAS E MEDIDAS	<p>mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro etc. -Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza a ser medida (por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. -Identificar ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois. -Identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano — e utilizar calendários. -Relação entre unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano. -Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros. -Fazer e utilizar estimativas de medida de tempo e comprimento. -Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos. -Identificação dos elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição. -Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças. 	<p>temporal, periodicidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Velocidade, distância, simultaneidade; -Sistema monetário; -Perímetro e área;
<ul style="list-style-type: none"> -Identificar os números em diferentes contextos e funções; -Utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade; -Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras. 	NÚMEROS, ÁLGEBRA E OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias etc.); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro etc.). -Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos. -Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica. -Identificar posição de um objeto ou número numa série explicitando a noção de sucessor e antecessor. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conceito de número (classificação, ordenação, seriação e conservação) -Quantificação (contagem, pareamento, estimativa) -Ordem crescente e decrescente -Sistema decimal, valor proporcional -Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação, ideias, sinais convencionais, reversibilidade) -Número racional: representação fracionária e decimal -Resolução de problemas com números racionais -Porcentagem



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<ul style="list-style-type: none"> -Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica. -Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc., a partir de qualquer número dado. -Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes. -Utilizar calculadora para produzir e comparar escritas numéricas. -Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras. -Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, associando-os às suas respectivas quantidades. -Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais. -Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória. -Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra. 	
<ul style="list-style-type: none"> -Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive. -Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados. 	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> -Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive. -Formular questões sobre aspectos familiares que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos. -Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interpretação de dados e informação; -Gráficos e tabelas (confeção e interpretação); -Estatística, probabilidade, combinatória.



COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA – 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para a aprendizagem de Matemática. • Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema. • Valorização da troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem. • Curiosidade por questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana. • Interesse e curiosidade por conhecer diferentes estratégias de cálculo. • Valorização de elementos de referência que são úteis para localizar-se e para localizar objetos no espaço. • Percepção sensível das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações. • Valorização das medidas e estimativas para resolver problemas cotidianos. • Interesse por conhecer, interpretar e produzir textos que utilizam formas gráficas para • Empenho na elaboração, organização e apresentação dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos; dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.</p> <p>-Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.</p>	ESPAÇO E FORMA	<p>-Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.</p> <p>-Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos — esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos — sem uso obrigatório de nomenclatura.</p> <p>-Perceber semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos.</p> <p>-Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices.</p> <p>-Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.</p> <p>-Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas).</p> <p>-Descrever e classificar figuras espaciais iguais (congruentes), apresentadas em diferentes disposições, nomeando-as (cubo, bloco retangular ou paralelepípedo, pirâmide, cilindro e cone).</p> <p>-Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.</p>	<p>-Localização, movimentação e posição</p> <p>-Trajetos: distância e tempo</p> <p>-Formas e sólidos geométricos.</p>
<p>-Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;</p> <p>-Fazer estimativas;</p> <p>-Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil.</p>		<p>-Comparar comprimento de dois ou mais objetos por comparação direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo etc.</p> <p>-Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.</p>	<p>-Unidades de medida (comprimento, massa, capacidade, superfície, temperatura, tempo)</p> <p>· Duração, sequência temporal, periodicidade</p> <p>· Velocidade, distância, simultaneidade</p> <p>· Sistema monetário</p> <p>· Perímetro e área</p>



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
	GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> · Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza a ser medida (por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. · Identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano — e utilizar calendários. · Relação entre unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano. · Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros. · Fazer e utilizar estimativas de medida de tempo e comprimento. · Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos. · Identificação dos elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição. · Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os números em diferentes contextos e funções; - Utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar 	NÚMEROS, ÁLGEBRA E OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias etc.); indicador de posição (número 	<ul style="list-style-type: none"> · Conceito de número (classificação, ordenação, seriação e conservação) · Quantificação (contagem, pareamento, estimativa) · Ordem crescente e
<p>quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras. 		<ul style="list-style-type: none"> ordinal); e código (número de telefone, placa de carro etc.). · Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos. · Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica. · Identificar posição de um objeto ou número numa série explicitando a noção de sucessor e antecessor. · Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica. · Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc., a partir de qualquer número dado. · Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes. · Utilizar calculadora para produzir e comparar escritas numéricas. · Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, 	<ul style="list-style-type: none"> decrecente · Sistema decimal, valor proporcional · Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação, ideias, sinais convencionais, reversibilidade) · Número racional: representação fracionária e decimal · Resolução de problemas com números racionais · Porcentagem



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto e um décimo) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica. · Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, associando-os às suas respectivas quantidades. · Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais. · Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória. · Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra. 	
<p>- Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.</p> <p>- Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.</p>	<p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</p>	<p>· Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.</p> <p>· Formular questões sobre aspectos familiares que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.</p> <p>· Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.</p> <p>· Interpretar e elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.</p> <p>· Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.</p> <p>· Resolver e elaborar problema a partir das informações de um gráfico.</p>	<p>· Interpretação de dados e informação;</p> <p>· Gráficos e tabelas (confeção e interpretação);</p> <p>· Estatística, probabilidade, combinatória.</p>



COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA – 3º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para a aprendizagem de Matemática. • Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais diante de situações-problema. • Valorização da troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem. • Curiosidade por questionar, explorar e interpretar os diferentes usos dos números, reconhecendo sua utilidade na vida cotidiana. • Interesse e curiosidade por conhecer diferentes estratégias de cálculo. • Valorização de elementos de referência que são úteis para localizar -se e para localizar objetos no espaço. • Percepção sensível das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações. • Valorização das medidas e estimativas para resolver problemas cotidianos. • Interesse por conhecer, interpretar e produzir textos que utilizam formas gráficas para apresentar informações. • Empenho na elaboração, organização e apresentação dos trabalhos. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos; dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.</p> <p>-Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.</p>	ESPAÇO E FORMA	<p>·Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.</p> <p>·Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos — esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos — sem uso obrigatório de nomenclatura.</p> <p>·Perceber semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos.</p> <p>·Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices.</p> <p>·Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.</p> <p>·Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas).</p> <p>·Descrever e classificar figuras espaciais iguais (congruentes), apresentadas em diferentes disposições, nomeando-as (cubo, bloco retangular ou paralelepípedo, pirâmide, cilindro e cone).</p> <p>·Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.</p>	<p>·Localização, movimentação e posição;</p> <p>·Trajetos: distância e tempo;</p> <p>·Formas e sólidos geométricos.</p>
<p>-Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;</p> <p>-Fazer estimativas;</p> <p>-Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil.</p>	GRANDEZAS E MEDIDAS	<p>·Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza a ser medida (por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.</p> <p>·Relação entre unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.</p> <p>·Identificação dos elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa</p>	<p>·Unidades de medida (comprimento, massa, capacidade, superfície, temperatura, tempo)</p> <p>·Duração, sequência temporal, periodicidade</p> <p>·Velocidade, distância, simultaneidade</p> <p>·Sistema monetário</p> <p>·Perímetro e área</p>



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>medição.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os números em diferentes contextos e funções; - Utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade; - Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras. 	NÚMEROS, ÁLGEBRA E OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias etc.); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro etc.). · Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos. · Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica. · Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conceito de número (classificação, ordenação, seriação e conservação) · Quantificação (contagem, pareamento, estimativa) · Ordem crescente e decrescente · Sistema decimal, valor proporcional · Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação, ideias, sinais convencionais, reversibilidade) · Número racional: representação fracionária e decimal · Resolução de problemas com números racionais · Porcentagem
<ul style="list-style-type: none"> - Ler, interpretar e 		<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar calculadora para produzir e comparar escritas numéricas. · Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras. · Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto e um décimo) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica. · Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, associando-os às suas respectivas quantidades. · Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais. · Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória. · Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra. 	<ul style="list-style-type: none"> · Interpretação de dados e



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.</p> <p>- Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.</p>	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<p>em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.</p> <p>· Formular questões sobre aspectos familiares que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.</p> <p>· Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.</p> <p>· Interpretar e elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.</p> <p>· Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.</p> <p>· Resolver e elaborar problema a partir das informações de um gráfico.</p>	<p>informação;</p> <p>· Gráficos e tabelas (confeção e interpretação);</p> <p>· Estatística, probabilidade, combinatória.</p>

COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL**DIREITOS DE APRENDIZAGEM****ATITUDES**

- Confiança nas próprias possibilidades de propor e resolver problemas.
- Perseverança, esforço e disciplina na busca de resultados.
- Segurança na defesa de seus argumentos e flexibilidade para modificá-los.
- Respeito pelo pensamento do outro, valorização do trabalho cooperativo e do intercâmbio de ideias como fonte de aprendizagem.
- Empenho com a qualidade, precisão e correção na elaboração, organização e apresentação dos trabalhos.
- Curiosidade em conhecer a evolução histórica dos números, de seus registros, de sistemas de medida utilizados por diferentes grupos culturais.
- Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais de cálculo, interesse em conhecer e utilizar diferentes estratégias para calcular e os procedimentos de cálculo que permitem generalizações e precisão.
- Curiosidade em conhecer a evolução histórica dos procedimentos e instrumentos de cálculo utilizados por diferentes grupos culturais.
- Valorização dos sistemas de referência para localização no espaço.
- Sensibilidade para observar simetrias e outras características das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações.
- Curiosidade em conhecer a evolução histórica das medidas, unidades de medida e instrumentos utilizados por diferentes grupos culturais e reconhecimento da importância do uso adequado dos instrumentos e unidades de medida convencionais.
- Interesse na leitura de tabelas e gráficos como forma de obter informações.
- Cuidado em analisar todos os elementos significativos presentes em uma representação gráfica, evitando interpretações parciais e precipitadas.

COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>- Estabelecer pontos de referência para interpretar e representar a localização e movimentação de pessoas ou objetos, utilizando terminologia adequada para descrever posições;</p> <p>- Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando as formas tridimensionais ou bidimensionais, por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliações e reduções</p>	ESPAÇO E FORMA	<p>· Identificar a posição de um objeto ou pessoa a partir de uma referência dada</p> <p>· Identificar o eixo de simetria em figuras planas</p> <p>· Descrever e interpretar a posição de uma pessoa ou objeto no espaço a partir de diferentes pontos-de-vista.</p> <p>· Associar sólidos (prisma, pirâmide, cone, cilindro) ao seu molde (planificação de sua superfície) vice-versa</p> <p>· Ler, interpretar e representar a movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço</p> <p>· Construir itinerários a partir da movimentação ou localização de pessoas e/ou objetos</p> <p>· Identificar semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas, circunferências e círculos</p> <p>· Representar o espaço por meio de maquetes e croquis</p> <p>· Identificar características de</p>	<p>· Localização, movimentação e posição;</p> <p>· Trajetos: distância e tempo;</p> <p>· Formas e sólidos geométricos;</p> <p>· Segmento de reta, reta e semirreta;</p> <p>· Paralelismo e perpendicularismo;</p> <p>· Composição e decomposição de figuras planas.</p>



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>quadriláteros quanto aos lados e ângulos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificar semelhanças e diferenças entre os polígonos, usando critérios como: número de lados, eixo de simetria e comprimentos de seus lados e vértices · Ampliar e reduzir figuras planas pelo uso de malha quadriculada · Identificar elementos geométricos nas formas da natureza e nas criações artísticas 	
<p>-Utilizar procedimentos e instrumentos de medida usuais ou não, selecionando o mais adequado em função da situação- problema e do grau de precisão do resultado;</p> <p>-Representar resultados das medições, utilizando a terminologia convencional para as unidades mais usuais dos sistemas de medida, comparar com estimativas prévias e estabelecer relações entre diferentes unidades de medidas.</p>	GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar e relacionar medida de tempo (hora, dia semana, mês e ano) utilizando o relógio e o calendário · Reconhecer e utilizar as medidas de tempo realizando conversões simples · Resolver situações -problema que envolvam medidas de tempo · Comparar comprimento por meio de medidas padronizadas e/ou não padronizadas · Reconhecer e utilizar unidades de medidas de comprimento mais usuais no contexto diário (centímetro, metro e quilômetro) · Resolver situações problema que envolvam medidas de comprimento · Identificar unidade de medida de capacidade, registrando-as por meio de unidades padronizadas · Comparar unidades de medidas no mesmo sistema (medida de comprimento, capacidade e tempo) · Resolver situações problema envolvendo medida de capacidade · Calcular operações envolvendo intervalos de tempo · Interpretar e resolver situações problema que envolvam valores do Sistema Monetário Brasileiro (forma decimal) · Criar e resolver situações problema envolvendo sistema monetário brasileiro (forma decimal) · Comparar e calcular áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas · Interpretar e resolver situações problema que envolvam valores do Sistema Monetário Brasileiro (forma decimal) · Criar e resolver situações problema envolvendo sistema monetário brasileiro (forma decimal) · Comparar e calcular áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas 	<ul style="list-style-type: none"> · Unidades de medida (comprimento, massa, capacidade, superfície, temperatura, tempo) · Duração, sequência temporal, periodicidade · Velocidade, distância, simultaneidade · Sistema monetário · Perímetro e área
<p>-Ampliar o significado do número natural pelo seu uso em situações-problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades.</p>	NÚMEROS, ÁLGEBRA E OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> · Ler, registrar e interpretar números naturais do sistema de numeração decimal a partir de 1500 · Relacionar a unidade de milhar a 1000 unidades ou 10 centenas ou 100 dezenas 	<ul style="list-style-type: none"> · Conceito de número (classificação, ordenação, seriação e conservação) · Quantificação (contagem, pareamento, estimativa)



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>- Interpretar e produzir escritas numéricas do número natural, considerando as regras do sistema de numeração decimal.</p> <p>- Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal) a partir de seus diferentes usos no contexto social;</p> <p>- Interpretar e produzir escritas numéricas do número racional, considerando as regras do sistema de numeração decimal e representando-o também na forma decimal.</p> <p>- Compreender o significado das operações fundamentais e construir novos conceitos, em situações que envolvam números naturais racionais;</p> <p>- Ampliar os procedimentos de cálculo – mental, exato e aproximado – pela observação de regularidades e de propriedades.</p> <p>- Refletir sobre os procedimentos de cálculo convencional em situações-problema, utilizando a calculadora como estratégia de verificação de resultados.</p>		<ul style="list-style-type: none"> · Associar a ideia aditiva e subtrativa no reconhecimento de antecessor e sucessor em dezenas, centenas e unidades de milhar exatas · Interpretar e produzir escritas numéricas de acordo com as regras e símbolos do sistema de numeração decimal · Compor e decompor números naturais · Utilizar em cálculos a composição e decomposição de números naturais nas diversas ordens · Organizar números em escala ascendente e descendente a partir de uma referência dada · Analisar, interpretar e resolver situações problema, utilizando estratégias pessoais envolvendo operações simples · Resolver situações problema dadas e/ou criadas, identificando e usando técnicas convencionais · Comparar quantidades através de seus registros no sistema de numeração decimal utilizando a reta numérica · Analisar, interpretar e resolver situações problema que envolvam operações com números naturais utilizando as operações fundamentais · Reconhecer a representação dos números racionais nas formas decimal e fracionária · Identificar e representar números naturais e racionais no contexto diário · Criar e resolver situações problema a partir de uma operação dada (multiplicação) · Ler, registrar e interpretar escritas numéricas expressas por números naturais e fracionários · Comparar números racionais na forma fracionária · Reconhecer que diferentes situações problema podem ser resolvidas por uma única operação e que diferentes operações podem resolver um mesmo problema · Resolver situações problema dadas e/ou criadas envolvendo números naturais e fracionários · Identificar e resolver situações problema, compreendendo os diferentes significados das frações · Calcular a décima, centésima ou milésima parte de um número em situações problema utilizando materiais concretos · Identificar números naturais, fracionários e decimais no contexto diário · Formular hipóteses a partir da posição dos algarismos na representação fracionária e decimal · Interpretar e escrever números racionais nas formas decimal e fracionária · Comparar dois ou mais números pela posição dos algarismos representados na forma decimal ou percentual · Comparar e ordenar números racionais na forma decimal, na reta numérica · Criar e resolver situações problema envolvendo as 4 operações com números 	<ul style="list-style-type: none"> · Ordem crescente e decrescente · Sistema decimal, valor proporcional · Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação, ideias, sinais convencionais, reversibilidade) · Número racional: representação fracionária e decimal · Resolução de problemas com números racionais · Porcentagem



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los, interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos, valorizando a linguagem gráfica como forma de comunicação.</p> <p>-Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos, esquemas, escritas numéricas – como recurso para expressar ideias;</p> <p>-Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos.</p>	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<p>naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada por meio de listas, tabelas, diagramas e gráficos · Coletar e organizar dados em listas, tabelas, diagramas e gráficos de barra e/ou coluna · Identificar informações organizadas em listas, tabelas, diagrama e gráfico de barra/coluna referentes a uma situação dada · Interpretar dados apresentados por meio de tabelas e gráficos para identificar as características previsíveis ou aleatórias de acontecimentos · Ler e localizar informações contidas em um gráfico de barras e/ou colunas duplas · Produzir gráficos e tabelas com base em informações contidas em textos jornalísticos, científicos e outros · Identificar possíveis maneiras de combinar elementos de uma coleção e de contabilizá-los usando estratégias pessoais · Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas · Utilizar informações dadas para avaliar possibilidades · Resolver situações-problema a partir de leituras de gráficos e tabelas 	<ul style="list-style-type: none"> · Interpretação de dados e informação; · Gráficos e tabelas (confecção e interpretação); · Estatística, probabilidade, combinatória.

COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> • Confiança nas próprias possibilidades de propor e resolver problemas. • Perseverança, esforço e disciplina na busca de resultados. • Segurança na defesa de seus argumentos e flexibilidade para modificá-los. • Respeito pelo pensamento do outro, valorização do trabalho cooperativo e do intercâmbio de ideias como fonte de aprendizagem. • Empenho com a qualidade, precisão e correção na elaboração, organização e apresentação dos trabalhos. • Curiosidade em conhecer a evolução histórica dos números, de seus registros, de sistemas de medida utilizados por diferentes grupos culturais. • Confiança na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais de cálculo, interesse em conhecer e utilizar diferentes estratégias para calcular e os procedimentos de cálculo que permitem generalizações e precisão. • Curiosidade em conhecer a evolução histórica dos procedimentos e instrumentos de cálculo utilizados por diferentes grupos culturais. • Valorização dos sistemas de referência para localização no espaço. • Sensibilidade para observar simetrias e outras características das formas geométricas na natureza, nas artes, nas edificações. • Curiosidade em conhecer a evolução histórica das medidas, unidades de medida e instrumentos utilizados por diferentes grupos culturais e reconhecimento da importância do uso adequado dos instrumentos e unidades de medida convencionais. • Interesse na leitura de tabelas e gráficos como forma de obter informações. • Cuidado em analisar todos os elementos significativos presentes em uma representação gráfica, evitando interpretações parciais e precipitadas. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Estabelecer pontos de referência para interpretar e representar a localização e movimentação de pessoas ou objetos, utilizando terminologia adequada para descrever posições;</p> <p>-Identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, identificando as formas tridimensionais ou bidimensionais, por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliações e reduções</p>	ESPAÇO E FORMA	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer no ambiente em que vive os ângulos retos e não retos. · Classificar os polígonos de acordo com o número de lados · Identificar propriedades comuns ou não entre poliedros e corpos redondos · Relacionar figuras tridimensionais às suas planificações e vice versa · Construir maquetes utilizando os conhecimentos geométricos · Classificar triângulos e quadriláteros utilizando material concreto · Compor e decompor figuras geométricas planas quanto aos lados e ângulos · Identificar o eixo simétrico em figuras planas · Identificar poliedros e corpos redondos 	<ul style="list-style-type: none"> · Localização, movimentação e posição; · Trajetos: distância e tempo; · Formas e sólidos geométricos; · Segmento de reta, reta e semirreta; · Paralelismo e perpendicularismo; · Composição e decomposição de figuras planas.



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>relacionando-os às suas planificações</p> <ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer arestas, faces e vértices como elementos de um poliedro · Identificar propriedades comuns e diferentes entre sólidos geométricos (número de faces) · Observar e identificar a simetria em relação a um plano ou a um eixo como uma característica de algumas figuras planas e não planas · Compor e decompor figuras planas mostrando que as áreas são iguais, porém os perímetros são diferentes. 	
<p>-Utilizar procedimentos e instrumentos de medida usuais ou não, selecionando o mais adequado em função da situação-problema e do grau de precisão do resultado;</p> <p>-Representar resultados das medições, utilizando a terminologia convencional para as unidades mais usuais dos sistemas de medida, comparar com estimativas prévias e estabelecer relações entre diferentes unidades de medidas.</p>	GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> · Comparar grandezas de mesma espécie (comprimento, massa, capacidade e tempo) registrando as medidas por meio de unidades padronizadas ou não. · Estabelecer relações entre unidades de medida de comprimento (km, m, cm), entre unidades de medida de massa (g, kg) e unidades de medida de capacidade (l, ml) · Reconhecer a diferença entre metro linear e metro quadrado · Utilizar e relacionar entre si unidades de medida de massa · Utilizar e relacionar entre si unidades de medida de capacidade · Construir o metro quadrado e linear em malha quadriculada · Resolver e calcular o perímetro e a área de figuras planas desenhadas em malhas quadriculadas · Construir e resolver situações problema envolvendo cálculo ou estimativa de perímetro e área de figuras planas em malhas quadriculadas · Resolver situações problema de troca de unidades monetárias envolvendo um número maior de cédulas, e em situações menos familiares · Resolver situações problema que envolvam o perímetro e a área de retângulo, quadrado e triângulo · Utilizar instrumentos de medida usuais ou não, selecionando o mais adequado em função da situação-problema e do grau de precisão do resultado · Efetuar trocas com moedas e cédulas em situações simuladas de compra e venda · Realizar conversões simples em medidas de tempo, massa, grandeza e comprimento · Resolver situações-problema realizando conversões e operações em medidas (comprimento, massa e tempo) · Realizar conversões em unidades de medidas mais usuais utilizando a terminologia convencional; · Resolver situações problema que envolvam unidades de medida da mesma grandeza 	<ul style="list-style-type: none"> · Unidades de medida (comprimento, massa, capacidade, superfície, temperatura, tempo) · Duração, sequência temporal, periodicidade · Velocidade, distância, simultaneidade · Sistema monetário · Perímetro e área



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<ul style="list-style-type: none"> · Criar e resolver situações-problema que envolvam a composição e decomposição do sistema monetário brasileiro 	
<ul style="list-style-type: none"> -Ampliar o significado do número natural pelo seu uso em situações-problema e pelo reconhecimento de relações e regularidades. -Interpretar e produzir escritas numéricas do número natural, considerando as regras do sistema de numeração decimal. -Construir o significado do número racional e de suas representações (fracionária e decimal) a partir de seus diferentes usos no contexto social; -Interpretar e produzir escritas numéricas do número racional, considerando as regras do sistema de numeração decimal e representando-o também na forma decimal. -Compreender o significado das operações fundamentais e construir novos conceitos, em situações que envolvam números naturais racionais; -Ampliar os procedimentos de cálculo – mental, exato e aproximado – pela observação de regularidades e de propriedades. -Refletir sobre os procedimentos de cálculo convencional em situações-problema, utilizando a calculadora como estratégia de verificação de resultados. 	NÚMEROS, ÁLGEBRA E OPERAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> · Compor e decompor números na forma decimal · Resolver situações problema aplicando a composição e decomposição de números · Interpretar e produzir escritas numéricas de acordo com as regras e símbolos do sistema de numeração decimal, na reta numérica · Resolver situações problema que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) com números naturais, utilizando procedimentos de cálculos convencionais · Criar e resolver situações problema com números naturais envolvendo os diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, configuração retangular e combinatória) · Reconhecer na multiplicação e divisão que um número multiplicado ou dividido por um, não se altera (elemento neutro) · Resolver situações problema utilizando somente a multiplicação · Resolver situações problema utilizando a divisão exata de números naturais envolvendo os diferentes significados da divisão (medir e repartir igualmente) · Resolver situações problema envolvendo divisão exata e não exata com números naturais · Criar e resolver situações problema envolvendo a divisão exata e não exata com dois algarismos no divisor · Criar e resolver situações problema envolvendo as ideias das quatro operações com números naturais · Ler, escrever, comparar e representar números racionais na forma fracionária, na reta numérica · Identificar frações equivalentes simples com material concreto · Identificar representações equivalentes de números racionais nas formas fracionária, decimal e percentual · Representar e comparar números racionais nas formas decimal e fracionária · Comparar e relacionar frações próprias ou impróprias, com quantidades: igual, maior ou menor que o inteiro · Resolver expressões numéricas envolvendo o uso de parênteses (soma e subtração) · Ler, escrever, comparar e representar números racionais nas formas decimal e fracionária, na reta numérica · Multiplicar número natural por fração e multiplicar fração por fração · Resolver situações problema 	<ul style="list-style-type: none"> · Conceito de número (classificação, ordenação, seriação e conservação) · Quantificação (contagem, pareamento, estimativa) · Ordem crescente e decrescente · Sistema decimal, valor proporcional · Operações (adição, subtração, divisão, multiplicação, ideias, sinais convencionais, reversibilidade) · Número racional: representação fracionária e decimal · Resolução de problemas com números racionais · Porcentagem



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
		<p>envolvendo adição, subtração e multiplicação de números racionais na forma decimal, utilizando estratégias próprias ou técnicas convencionais</p> <ul style="list-style-type: none"> · Comparar e ordenar números racionais nas formas decimal e fracionária com denominadores iguais · Resolver situações problema envolvendo adição e subtração de números racionais na forma fracionária, com denominadores iguais utilizando material concreto · Reconhecer que a porcentagem pode ser escrita na forma fracionária e/ou decimal · Efetuar a adição e a subtração de números fracionários com mesmo denominador utilizando material concreto · Simplificar duas ou mais frações no mesmo denominador comum, por equivalência · Simplificar as frações reconhecendo a sua equivalência e vice-versa · Resolver expressões numéricas envolvendo o uso de parênteses e colchetes (soma e subtração) · Reconhecer as regras do sistema de numeração decimal na construção da escrita decimal · Resolver situações problema envolvendo adição e subtração de números racionais na forma decimal · Resolver situações problema que envolva a multiplicação de números na forma decimal por números naturais utilizando a ideia de soma de parcelas iguais · Resolver situações-problema envolvendo noções de porcentagem (10%, 25%, 50% e 100%) · Criar e resolver situações problema que utilizem adição e subtração de números fracionários com denominadores iguais e diferentes 	
<p>- Recolher dados e informações, elaborar formas para organizá-los e expressá-los, interpretar dados apresentados sob forma de tabelas e gráficos, valorizando a linguagem gráfica como forma de comunicação.</p> <p>- Utilizar diferentes registros gráficos – desenhos, esquemas, escritas numéricas – como recurso para expressar ideias;</p> <p>- Identificar características de acontecimentos previsíveis ou aleatórios a partir de situações-problema, utilizando recursos estatísticos e probabilísticos.</p>	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> · Coletar dados e informações e organizá-los em tabelas · Ler e interpretar gráficos de setores · Interpretar e utilizar dados contidos em tabelas e gráficos na resolução de situações-problema · Comparar gráficos de colunas com gráficos de setores · Ler e interpretar dados apresentados em forma de listas, diagramas, tabelas, gráficos de barras e colunas, e setores, em uma dada situação · Organizar dados de uma situação problema, em tabelas ou gráficos de barras/colunas · Produzir textos escritos, a partir da interpretação de gráficos e tabelas 	<ul style="list-style-type: none"> · Interpretação de dados e informação; · Gráficos e tabelas (confeção e interpretação); · Estatística, probabilidade, combinatória.



4.4.6 Área de Ciências

Fundamentos Histórico-Filosóficos da Área de Ciências da Natureza

As Ciências da Natureza são frequentemente definidas como o conjunto de conhecimentos teóricos sobre os fenômenos naturais baseados em metodologia científica e fundamentação experimental. É difícil determinar uma data de surgimento destas Ciências, pois os seres humanos vêm acumulando conhecimentos e técnicas desde que surgiram na Terra. Costuma-se atribuir sua fase inicial aos pensadores que viveram na Grécia por volta do século V a.C. pois ali surgiu uma mentalidade crítica, de anseio pelo conhecimento racional e lógico dos fenômenos da natureza (ROSA, 2012).

Referindo-se ao surgimento das coisas, Tales de Mileto (VI a. C.) observando e refletindo sobre a importância da água para os seres vivos e a existência de grandes quantidades deste líquido, cuja presença determinava a vida ou a morte, dizia que o princípio de todas as coisas era algo que podia ser diretamente observado na natureza: a água. Apesar de sua afirmação não ser totalmente embasada em observações sistemáticas, estudos e análises racionais com métodos adequados de prova, que são características fundamentais das ciências da natureza, parece ter sido este o primeiro passo em direção ao desenvolvimento científico e um grande passo na busca de explicações das coisas do mundo que não envolvessem apenas mitos e religiões (PARANÁ, 2008). Tales, juntamente com outros filósofos designados pré-socráticos, como Anaximandro, Heráclito, Demócrito e outros são chamados de pensadores originários porque pensavam e refletiam sobre a origem de todas as coisas (CARVALHO et al, 2006).

Consta que Tales desafiava aqueles que discordavam de suas ideias a demonstrar que ele não tinha razão. É bem característico das ciências o debate racional de ideias. Demócrito foi o primeiro a propor que a matéria era composta por átomos, partículas indivisíveis que formavam tudo o que existia.

Uma das preocupações de Platão (428-348 a.C.) foi diferenciar a verdadeira ciência e os conhecimentos científicos de meras opiniões ou crenças. Dentre os problemas que atormentaram os filósofos gregos em geral, e Platão em particular, estão os fluxos da natureza, que sofrem mudanças constantes: as estações do ano se sucedem, as sementes transformam-se em árvores, os planetas e estrelas percorrem o céu noturno. Aristóteles representou um avanço importante para a História das Ciências. Além de ter fundado várias disciplinas científicas (como a taxionomia biológica, a cosmologia, a meteorologia, a dinâmica e a hidrostática), através da observação sistemática da natureza deu um passo a mais na direção da Ciência tal como hoje é conhecida (AIRES, 2013).

A Idade Média no Ocidente foi marcada pelo domínio da religião cristã e o conhecimento a respeito da natureza passou a ser alinhado pelas sagradas escrituras. As teorias dos antigos filósofos gregos deixaram de suscitar tanto interesse. A sabedoria encontrava-se fundamentalmente na Bíblia, pois esta era a palavra divina e Deus era o criador de todas as coisas (AIRES, 2013). Discordar de algumas ideias estabelecidas podia ser caso para severas punições. A Idade Média trouxe também o desenvolvimento da Alquimia, precursora da Química e a criação das primeiras Universidades.

Durante muitos anos as pesquisas científicas foram realizadas por um número muito restrito de pessoas, pois para fazê-las



havia necessidade de uma boa formação, o que era raro na época, além de muito tempo e de recursos financeiros, o que era ainda mais raro. Em geral apenas pessoas de muitas posses podiam se dar ao “luxo” de pesquisar. Atualmente as pesquisas científicas se desenvolvem em grandes centros, e são geralmente financiadas pelos poderes públicos e instituições privadas, muitas vezes, como resultado de parcerias entre países.

Na História das Ciências as ideias e teorias se sucederam especialmente a partir do século XVI, quando começa a surgir a Ciência Moderna, cujo início é marcado pelos trabalhos de Copérnico, Kepler e Galileu na Astronomia, os quais, de posse de dados mais precisos obtidos pelo aperfeiçoamento dos métodos e instrumentos, reinterpretaram as observações celestes e propuseram o modelo heliocêntrico, que deslocou definitivamente a Terra do centro do Universo.

Dentre os grandes nomes que impulsionaram as Ciências está o de Isaac Newton (século XVII) que formulou a Mecânica apoiada em um modelo matemático rigoroso, que foi preponderante durante muitos anos. Os conhecimentos da Termodinâmica foram fundamentais para a primeira revolução industrial (século XVIII) com a sistematização da operação de máquinas térmicas. O desenvolvimento do Eletromagnetismo e as equações de Maxwell são de suma importância para a segunda revolução industrial durante os séculos XVIII e XIX, que provocou a disseminação da iluminação e dos motores elétricos. A Física moderna, com a grande contribuição de Planck e seus estudos da radiação do corpo negro provocaram o surgimento da Mecânica Quântica, e posteriormente Einstein realizou estudos sobre efeitos fotoelétricos, além de propor a teoria da Relatividade (século XX), que constituíram a base da terceira revolução industrial, com a microeletrônica, a robótica e

os computadores (Brasil, 1998).

O desenvolvimento da Química moderna foi iniciado com os estudos desenvolvidos pelos alquimistas na idade média e mais recentemente por Lavoisier (século XVIII) com a realização de estudos aprofundados sobre combustão e pelas grandes contribuições para o desenvolvimento dos conhecimentos da Química e organização da linguagem simbólica desta Ciência. Com a descoberta das partículas subatômicas no final do século XIX, a maior compreensão dos fenômenos químicos permitiu um avanço na transformação e síntese de novas substâncias e materiais que teve o seu esplendor no século XX. Os seres humanos passaram a dispor de uma gama de novos materiais que os permitiram darem saltos mais altos, inclusive para fora do planeta Terra. As pessoas usam diariamente materiais como plásticos, fios sintéticos, resinas para fabricar produtos. Os conhecimentos tecnológicos permitiram a fabricação de fertilizantes, medicamentos, aditivos alimentares e inúmeros outros produtos que mudaram a forma de viver das pessoas, alterando os padrões de consumo e, muitas vezes, afetando o meio-ambiente.

Lyell (século XIX) contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da Biologia com a teorização acerca da crosta terrestre, entendida como camadas geológicas de diferentes idades, colaborando para a concepção de que os ambientes da Terra se formaram por uma evolução contínua em longos períodos de tempo. Charles Darwin elaborou uma teoria da evolução que possibilitou uma interpretação geral para o fenômeno da diversidade da vida, fundada nos conceitos de adaptação e seleção natural. Sua teoria levava em consideração conhecimentos de Geologia, Botânica, Zoologia, Paleontologia e Embriologia. Ainda no século XIX, Pasteur faz avançar o



conhecimento sobre a reprodução de micro-organismos ao desenvolver novas técnicas de conservação de bebidas fermentadas. No século XX, com os estudos sobre o desenvolvimento da Genética e da Biologia Molecular, surge a engenharia genética e suas aplicações diretas na agricultura, pecuária, bem como em pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologia que garantem melhor qualidade e expectativa de vida (Brasil, 1998).

A evolução das teorias e explicações dos fenômenos naturais é notada em diferentes campos das Ciências. Verificou-se que elétrons, por exemplo, consagrados como partículas, comportam-se como ondas ao atravessar um cristal, assim como a luz, reconhecida como onda, pode se comportar como partícula. O desenvolvimento da Física Quântica mostrou uma realidade que demanda outras representações revelando regularidades das propriedades dos materiais e contribuindo para desvendar a estrutura microscópica da matéria e da vida (Brasil, 1998). Foram muitos os avanços na área científica. Apesar de tantas descobertas e explicações, temas como a origem da vida e do Universo ainda são bastante debatidos e várias questões científicas continuam abertas, demonstrando a construção das Ciências como processo dinâmico.

As Ciências Naturais objetivam o estudo da natureza em seus aspectos mais gerais e fundamentais, ou seja, o universo como um todo, com suas regras ou leis que regem todos os acontecimentos físicos, químicos e biológicos. Os diferentes ramos da ciência foram durante muitos anos estudados de forma única e sem fragmentação. Descartes propôs no seu livro “Discurso do Método” que, para se resolver uma questão complexa deve-se decompô-la em partes menores a fim de simplificá-la. A união da resolução das partes daria a resolução do

todo. Assim, os fundamentos científicos foram desenvolvidos tendo como base a ideia de compreender as coisas partindo do macro, até chegar ao micro, a fim de ter uma visão mais profunda do todo. Com o passar do tempo, o avanço dos estudos e o aumento na quantidade de informações fez surgir os cientistas especialistas. Assim, partindo do século XV, quando somente existia a Ciência, se chegou às diversas especializações existentes atualmente. Essa fragmentação é sentida nas escolas, pois resultou no ensino disciplinar. As disciplinas surgiram da possibilidade de se organizar o conhecimento com linguagens, metodologias e teorias próprias. Articular todas estas disciplinas para a interpretação de fenômenos naturais é fundamental para a educação científica. (Morin, 2002).

As Ciências Naturais, em seu conjunto, incluindo inúmeros ramos da Astronomia, da Biologia, da Física, da Química e das Geociências, estudam diferentes conjuntos de fenômenos naturais e geram representações do mundo ao buscar compreensão sobre as grandes questões do Universo. Ao descobrir e explicar os fenômenos, organizam-se e sintetizam-se conhecimentos em teorias continuamente debatidas, modificadas e validadas pelas comunidades científicas. A evolução do desenvolvimento científico mostra a relação cada vez mais forte entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. O grande desenvolvimento de conhecimentos teóricos e aplicados vem provocando otimismo e confiança em relação a esses fazeres e saberes humanos, que são significativos, mas que devem ser tratados com cuidado e controlados pela sociedade.

Fundamentos Teórico-
Metodológicos da Área

O Ensino de Ciências ganhou importância nos últimos anos na medida em



que a Ciência e a Tecnologia passaram a ser consideradas essenciais para o desenvolvimento socioeconômico mundial. Essa importância impôs às instituições de ensino um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos a fim de permitir às pessoas acompanharem estes processos. A tecnologia, por meio de invenções marcantes como a do relógio, imprensa, máquinas a vapor, aparelhos elétricos, telefone, internet, aviões e tantas outras, modificou profundamente a maneira de ser, agir e viver dos seres humanos. A educação científica é fundamental para garantir uma formação crítica/reflexiva do sujeito, permitindo o desenvolvimento de uma visão ampla dos benefícios e riscos advindos destas mudanças.

O Ensino de Ciências atravessa uma série de modificações e ajustes. Em seu início se valorizava os aspectos lógicos da aprendizagem e a quantidade de conteúdos conceituais transmitidos aos estudantes. A Ciência era tratada de forma neutra e toda influência política e social era desconsiderada. Com o passar dos anos, valorizou-se a participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem por meio diversas atividades com destaque para a realização de atividades experimentais. Surgiram as preocupações com o desenvolvimento tecnológico e sua repercussão social resultou num movimento pedagógico conhecido como “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS) (HENN et al, 2011). Essa tendência continua atual visto que leva em conta essa estreita relação que não pode ser excluída de um ensino que visa formar cidadãos.

De acordo com Krasilchik, nas três últimas décadas do século XX, o ensino das disciplinas científicas emerge como campo de conhecimento e passa a ser incentivado por instituições acadêmicas e outros órgãos

(KRASILCHIK, 1987).

Essa autora fez um levantamento da evolução deste ensino nestas três décadas destacando inúmeros aspectos. Nos anos 50, após a segunda guerra mundial, foi influenciado pela industrialização e pela corrida espacial, apoiado na necessidade de formar cientistas e uma elite bem preparada. Na década de 60 a chamada Guerra Fria atinge seu ápice e no Brasil surgem os projetos curriculares influenciados por outros países (principalmente os Estados Unidos) – e a aplicação do método científico, assim como a introdução de experimentos com o objetivo de preparar o estudante para ser cientista, tomaram força. O objetivo era desenvolver o espírito crítico e tornar capaz de tomar decisões através da análise de informações e dados. Com a LDB nº 4024 de 1961, a carga horária das disciplinas científicas aumentou e o surgimento dos Centros de Ciências provocou o desenvolvimento de uma gama de materiais educativos, o que trouxe grandes contribuições para a modernização do ensino.

A reestruturação política do país e o golpe militar provocaram novas mudanças no sistema educacional brasileiro. A LDB nº 5692 de 1971 passou a valorizar a formação de mão de obra qualificada. O país precisava de pessoas preparadas para se desenvolver economicamente. O período de 1970 a 1980 trouxe um interesse maior pelas questões ambientais além de incentivar a discussão e as implicações sociais do desenvolvimento científico. Foi dado maior foco na importância dos valores e no reconhecimento da não neutralidade das ciências. Com o passar dos tempos os currículos ficaram sobrecarregados de disciplinas chamadas instrumentais ou profissionalizantes prejudicando assim o tratamento adequado das disciplinas científicas.

Já nos anos 80, a atenção passou a



ser dada ao processo de construção do conhecimento científico pelo estudante, expressa em inúmeras pesquisas como o modelo de aprendizagem por mudanças conceituais, núcleo de diferentes correntes construtivistas (BRASIL, 2002). As ideias de interdisciplinaridade foram propostas visando superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas. Com o desenvolvimento de pesquisas na área do ensino de ciências, diversos educadores trouxeram novas ideias, com predominância das contribuições de Piaget que tem como princípio a construção do conhecimento pelo sujeito e que pressupõe, do ponto de vista pedagógico, instigá-lo a relacionar as suas próprias concepções com os conceitos científicos.

Em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, determinou que a função da Educação Básica é a aquisição e consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho e para a cidadania. Esse aprendizado inclui a formação ética, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Diversos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e várias orientações foram organizadas e divulgadas pelo Ministério da Educação, além do surgimento de vários instrumentos de avaliação do ensino. Estes documentos foram alicerçados nas pesquisas feitas em âmbito nacional nas escolas, universidades, centros de ciências etc e formam um significativo acervo de informações e conhecimentos sobre o que acontece na área do ensino das várias disciplinas científicas (KRASILCHIK, 2000).

Segundo Delizoicov (2007) é preciso clareza para entender que os conhecimentos científicos são frutos de processos de produção dinâmicos que envolvem

transformações na compreensão dos conceitos e teorias e que não podem ser considerados como prontos, verdadeiros e acabados. Além disso, esses conhecimentos são adaptados através do que se chama “transposição didática” e transformados em conhecimentos escolares.

Os conhecimentos científicos que são tomados como conteúdos escolares podem ser reconhecidos como aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados, selecionados e organizados a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, por contribuírem para o desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como para sua formação geral (BRASIL, 2013). As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico rejeitam o currículo enciclopédico, repleto de informações e de conhecimentos, formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relações entre si. A defesa é que se estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos para o prosseguimento dos estudos, para o entendimento e ação crítica acerca do mundo e para o mundo do trabalho. O desafio é ensinar o estudante a “aprender a aprender”, isto é, a dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos por meio da busca de informações em diversas fontes e desenvolver a capacidade de pesquisar e de buscar e (re) construir conhecimentos.

Dentre as recomendações para o ensino de Ciências trazidas nos documentos oficiais publicadas pelo Ministério da Educação Brasileiro entre 1997 e 2002 (Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais +) destacam-se a necessidade do tratamento interdisciplinar e contextualizado que possa responder às necessidades da vida



contemporânea e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, de forma a levar os estudantes à aquisição de cultura geral e a uma visão global do mundo. Os componentes da área de Ciências da Natureza devem interagir, buscando a explicação de fenômenos e problemas complexos, naturais ou criados pelos seres humanos. A crescente valorização do conhecimento e da capacidade de inovar demanda cidadãos capazes de aprender continuamente, para o que é essencial uma formação geral e não apenas como um treinamento específico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), a interdisciplinaridade, importante para o aprendizado científico, não elimina a indiscutível disciplinaridade do conhecimento. Além disso, o conhecimento científico disciplinar é parte tão essencial da cultura contemporânea que sua presença na Educação Básica é quase unanimidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) denominam “Área de Conhecimentos” sinalizando que, em cada uma de suas disciplinas, pretende-se promover um conjunto de competências e habilidades que sirvam para a compreensão dos fenômenos e para o exercício de intervenções e opiniões sobre tema atuais e relevantes. Em muitos casos distinguir as disciplinas de Ciências Naturais não é uma tarefa fácil, uma vez que elas compartilham muitos campos interdisciplinares, principalmente quando se estudam as interações dos componentes físicos, químicos e biológicos com o ambiente. Elas têm em comum a investigação da natureza e dos desenvolvimentos tecnológicos e compartilham linguagens para a representação e sistematização do conhecimento de fenômenos ou processos naturais e tecnológicos.

Nos Parâmetros Curriculares

Nacionais para o Ensino de Ciências o desenvolvimento de competências atribuíveis à área de Ciência da Natureza está agrupado em três grupos: investigação e compreensão científica e tecnológica (desenvolver a capacidade de questionar processos naturais e tecnológicos, identificando regularidades, apresentando interpretações e prevendo evoluções; desenvolver o raciocínio e a capacidade de aprender); representação e comunicação (desenvolver a capacidade de comunicação); contextualização sociocultural e histórica (compreender e utilizar a ciência como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático). (BRASIL, 2002).

As novas diretrizes para a Educação Básica brasileira indicam que a organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem atenção criteriosa, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. As abordagens dos conceitos devem estar impregnadas de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como, por exemplo, a valorização e preservação da cidadania e do meio ambiente, os cuidados com a saúde, a atenção à diversidade, a inserção no mundo do trabalho entre outros (BRASIL, 2013).

Os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza devem articular seus conteúdos por meio da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que fazem parte da vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas que envolvam questões da sociedade brasileira como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social (os direitos das crianças, adolescentes, idosos e das pessoas com deficiência), preservação do meio



ambiente, educação para o consumo, educação fiscal e de trânsito, educação alimentar e nutricional, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade étnica e cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos científicos, e sempre que possível vir relacionados com conteúdos específicos ou em outros momentos adequados. A abordagem desses temas deverá contribuir para evitar ou atenuar toda forma de preconceito e discriminação.

A aproximação do currículo com a vida cotidiana torna os conhecimentos abordados mais significativos para os estudantes e favorece sua participação ativa trazendo para as salas de aula suas habilidades e experiências de vida, conhecimentos prévios e do senso comum. Evita-se, assim, a transmissão mecânica de um conhecimento que termina por obscurecer o seu caráter provisório e que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (MOREIRA et al, 2007). Além disso, as práticas experimentais devem ser utilizadas, pois são bastante motivadoras,

embora devam ser vistas não apenas como operações de manipulação, mas devem servir para provocar reflexões e análises. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares, articuladores de saberes, é fundamental. As tecnologias da informação e comunicação modificaram e continuam modificando o comportamento das pessoas e essas mudanças devem ser incorporadas e processadas pelo ensino de Ciências a fim de preparar os estudantes para os contextos sociais atuais.

Os conhecimentos científicos e tecnológicos abordados devem se aproximar o mais possível da cultura e produção contemporânea, em estreita relação com outras áreas, considerando sua relevância social e sua produção histórica. O ensino de Ciências deve se distinguir do ensino unicamente voltado para formação de supostos cientistas e ser direcionado para todos os estudantes, independentemente da profissão que terão no futuro: uma formação para todos e para a vida.

4.4.6.1 Organização do Conhecimento Escola da Área de Ciências da Natureza

COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Ciências pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Curiosidade através de pesquisas e experimentos que envolvam os estudos da ciência; · Senso crítico no que se refere ao conhecimento do senso comum em relação ao conhecimento científico, principalmente no tocante aos cuidados com o meio ambiente e com a manutenção da saúde e do equilíbrio da biodiversidade; · Corresponsabilidade pelos espaços onde o mesmo interage; · Respeito por toda forma de vida que compõem o planeta; · Gosto pelo estudo da ciência e o zelo por tudo que for proposto durante o processo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
-Valorizar a biodiversidade, reconhecendo as transformações provocadas pela ação humana e as medidas de proteção ao meio ambiente como recurso para garantir a sustentabilidade do planeta.	AMBIENTE	-Perceber o ambiente ao seu entorno. Diferenciar seres vivos e seres não vivos. Perceber a diversidade de animais e desenvolver ações de preservação. -Perceber a importância da coleta seletiva do lixo para a melhoria da qualidade de vida. -Desenvolver o hábito de ler e interpretar palavras informativas e imagens em relação à biodiversidade.	-O ambiente. -Interação dos seres vivos e seres não vivos no planeta. -Preservação ambiental do planeta. -Cuidados com o lixo.
-Compreender a relação da tecnologia com as ciências naturais e a sociedade.		-Desenvolver o hábito de ler e interpretar imagens e códigos inseridos no cotidiano relacionados a tecnologia e sua	-A Água; -Alimentação: importância dos alimentos para o ser humano;



COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	relação com as ciências naturais. -Reconhecer a importância do desenvolvimento de novas tecnologias para a produção de alimentos para o mundo. -Compreender a importância da água para a manutenção da vida e desenvolver ações para consumo sustentável. -Reconhecer a tecnologia no processo de transformação dos recursos naturais.	-Reciclagem do lixo; -Recursos naturais renováveis e não renováveis.
-Adotar atitudes de promoção e manutenção da saúde pessoal, utilizando-se das informações sobre o organismo humano, para preservação de sua saúde.	SER HUMANO E SAÚDE	-Identificar e adotar ações relacionadas à saúde e educação que possam trazer melhorias à saúde. -Compreender que a falta de higiene pessoal e ambiental causam prejuízos à saúde.	-Higiene e Saúde: limpeza do corpo e do ambiente

COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Ciências pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Curiosidade através de pesquisas e experimentos que envolvam os estudos da ciência; · Senso crítico no que se refere ao conhecimento do senso comum em relação ao conhecimento científico, principalmente no tocante aos cuidados com o meio ambiente e com a manutenção da saúde e do equilíbrio da biodiversidade; · Corresponsabilidade pelos espaços onde o mesmo interage; · Respeito por toda forma de vida que compõem o planeta; · Gosto pelo estudo da ciência e o zelo por tudo que for proposto durante o processo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
-Entender a importância dos fatores naturais e não naturais como integrantes da Biodiversidade.	AMBIENTE	-Conhecer o ambiente ao seu entorno. -Reconhecer a diversidade de animais e propor ações de preservação. -Entender a importância da coleta seletiva do lixo para uma melhor qualidade de vida.	-O ambiente; -Preservação ambiental do planeta; -Os animais e sua interação com a biodiversidade; -Cuidados com o lixo.
-Compreender a relação da tecnologia com as ciências naturais e a sociedade.	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	Usar as tecnologias para pesquisar e apresentar possíveis soluções para problemas que envolvem o meio ambiente, como: -Identificar as partes de uma planta e desenvolver ações de preservação. -Identificar ambientes onde os vegetais são cultivados. -Compreender a importância da água. -Reconhecer animais silvestres e domesticados.	-Vegetais; -As plantas: Partes, funções, ciclo de vida e cuidados; -Animais silvestres e domesticados – cuidados e preservação; -Água – tratamento e distribuição.
-Promover a manutenção da saúde pessoal, social e coletiva.	SER HUMANO E SAÚDE	Desenvolver ações que contribuam com o conhecimento do corpo humano, para: -Reconhecer as principais partes do corpo humano e identificar noções básicas dos órgãos; -Identificar os órgãos do sentido; -Incentivar os modos saudáveis de alimentação, cuidado com o corpo, lazer e repouso; -Organização a limpeza do espaço e dos materiais escolares, como formas de manutenção à saúde.	-O corpo humano. -Os órgãos do sentido: visão, audição, tato e paladar e olfato. -Alimentos -Higiene pessoal e do ambiente



COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – 3º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Ciências pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva n este componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Curiosidade através de experimentos que envolvam os estudos da ciência; · Senso crítico, principalmente no tocante aos cuidados com o meio ambiente e com a manutenção da saúde e do equilíbrio da biodiversidade; · Corresponsabilidade pelos espaços onde o mesmo interage; · Respeito por toda forma de vida que compõem o planeta; · Gosto pelo estudo da ciência e o zelo por tudo que for proposto durante o processo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a importância da Luz e do calor para a vida dos seres vivos. -Compreender a importância da reprodução dos seres vivos. 	AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar como a luz solar interfere no meio ambiente; -Perceber a importância das iluminações artificiais nos ambientes. -Entender a importância do calor para os seres vivos. -Conhecer as diversas formas de prevenção de exposição à Luz solar e ao calor. -Conhecer as diversas formas de reprodução dos seres vivos. -Identificar os diversos tipos de alimentações necessárias para a sobrevivência dos seres vivos. -Reconhecer a importância dos alimentos saudáveis para a vida humana. 	<ul style="list-style-type: none"> - A luz nos diversos ambientes. - O calor e o ambiente. - Reprodução dos seres vivos. - Alimentação e o meio ambiente nos seres vivos.
<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a relação da Tecnologia com as Ciências; 	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar nos homens e mulheres o comportamento do corpo humano nas diversas fases da vida. -Desenvolver hábitos alimentares equilibrados nos diversos ambientes; -Conhecer e prevenir as doenças contagiosas mais relevantes, como por exemplo, a AIDS. -Comparar o comportamento do ser humano e dos outros animais nos diversos ambientes. 	<ul style="list-style-type: none"> -O corpo humano: as diferentes fases da vida e a evolução do corpo humano. -A saúde alimentar necessária nos diversos ambientes. -Doenças contagiosas. -O ser humano e os outros animais.
<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a formação do corpo humano nas diversas fases da vida e situações que interferiram o seu funcionamento. 	SER HUMANO E SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer substâncias e produtos necessários à sobrevivência humana. -Entender os diversos processos de elaboração de materiais. -Entender como é realizada as transformações dos materiais. -Conhecer as invenções tecnológicas mais importantes para os seres humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Produtos e substâncias; - Como são feitos os diversos materiais; -As transformações dos materiais. -As invenções tecnológicas relevantes ao ser humano.



COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Ciências pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Curiosidade através de experimentos que envolvam os estudos da ciência; · Senso crítico, principalmente no tocante aos cuidados com o meio ambiente e com a manutenção da saúde e do equilíbrio da biodiversidade; · Corresponsabilidade pelos espaços onde o mesmo interage; · Respeito por toda forma de vida que compõem o planeta; · Gosto pelo estudo da ciência e o zelo por tudo que for proposto durante o processo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<p>-Perceber a interação dos seres na manutenção da vida, valorizando a biodiversidade.</p> <p>-Compreender a composição do ar, da água e do solo e sua relação com a vida na terra.</p>	AMBIENTE	<p>-Reconhecer as transformações provocadas pela ação humana;</p> <p>Identificar medidas de proteção ao meio ambiente;</p> <p>-Reconhecer que o ser humano é o principal agente que modifica os ecossistemas;</p> <p>Compreender a dinâmica das cadeias alimentares;</p> <p>-Relacionar a fotossíntese como estratégia fundamental para a base da cadeia alimentar.</p> <p>Identificar as principais partes de uma planta;</p> <p>-Identificar as funções que corresponde a cada parte das plantas;</p> <p>-Valorizar a presença das plantas no ambiente urbano e promover a sua preservação.</p> <p>-Reconhecer a importância das relações entre animais e vegetais;</p> <p>-Saber quais são as formas de poluição do ar e desenvolver ações para a preservação e redução da poluição ambiental.</p> <p>-Reconhecer que a composição do ar;</p> <p>Identificar o oxigênio como elemento necessário à vida na terra.</p> <p>-Descrever o ciclo da água;</p> <p>- Reconhecer a importância do ciclo da água para a vida no planeta;</p> <p>-Adotar atitudes de racionamento da água;</p>	<p>-Os Ecossistemas.</p> <p>-Cadeia Alimentar e desequilíbrios ecológicos.</p> <p>Fotossíntese.</p> <p>-Os vegetais.</p> <p>-Os Seres vivos no ambiente e suas relações ecológicas</p> <p>-Os animais</p> <p>-Relações Ecológicas</p> <p>-O Ar</p> <p>-A Água</p> <p>-O solo</p>
<p>-Compreender a relação da Tecnologia com as Ciências;</p>	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	<p>Entender as diversas fontes geradoras de energia;</p> <p>-Reconhecer como as diversas fontes de energia são convertidas em eletricidade para o uso no cotidiano.</p>	<p>-Fontes de energia: solar, eólica, térmica e nuclear.</p> <p>-Eletricidade</p>
<p>-Ter atitudes de promoção e manutenção da saúde pessoal, social e coletiva;</p>	SER HUMANO E SAÚDE	<p>-Identificar tipos de nutrientes e suas funções elementares;</p> <p>-Desenvolver atitudes que promova hábitos alimentares equilibrados;</p> <p>-Refletir sobre a importância de se ter bons hábitos de higiene;</p> <p>-Saber a importância da observação dos rótulos dos alimentos;</p> <p>-Compreender que a falta de higiene pessoal é prejudicial à saúde;</p> <p>-Reelaborar ideias a respeito do corpo, dos alimentos, dos medicamentos, etc.</p> <p>Reconhecer a importância dos alimentos naturais;</p> <p>Incorporar hábitos para uma dieta equilibrada;</p> <p>Incentivar atitudes que levem a uma dieta equilibrada.</p> <p>-Reconhecer a importância dos ossos e músculos para o equilíbrio do corpo humano</p> <p>-Reconhecer as atividades físicas como estratégia fundamental para a Promoção de Saúde e Prevenção de Doenças.</p>	<p>- Alimentação e nutrição.</p> <p>- Hábitos alimentares.</p> <p>- Higiene e Saúde.</p> <p>- O corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - • Ossos, - • Músculos - • Articulações.



COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS DA NATUREZA – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Ciências pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Curiosidade através de experimentos que envolvam os estudos da ciência; · Senso crítico, principalmente no tocante aos cuidados com o meio ambiente e com a manutenção da saúde e do equilíbrio da biodiversidade; · Corresponsabilidade pelos espaços onde o mesmo interage; · Respeito por toda forma de vida que compõem o planeta; · Gosto pelo estudo da ciência e o zelo por tudo que for proposto durante o processo. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> -Compreender os fatores abióticos e bióticos de manutenção à vida. -Participar de ações que contribuam com a sustentabilidade do planeta. 	AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar os fatores que influenciam o ecossistema (fatores bióticos e abióticos); Reconhecer a cadeia alimentar como relação de dependência alimentar entre os seres vivos. -Reconhecer a importância do tratamento de água antes do seu consumo. Entender a importância do tratamento de esgoto como estratégia de proteção do meio ambiente e prevenção de doenças. -Conhecer os principais tipos de lixo. Desenvolver ações que contribuam para o reaproveitamento do lixo. Conhecer as características do solo produtivo e evitar a erosão. 	<ul style="list-style-type: none"> -O Ambiente e os seres vivos -Cadeia Alimentar. -Água -Tratamento de esgoto -Lixo. -Tipos de solo.
<ul style="list-style-type: none"> -Compreender o desenvolvimento tecnológico no processo de transformação dos recursos naturais. 	TECNOLOGIA E SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar a tecnologia no processo de transformação dos recursos naturais. Explorar as diversas fontes de energia e os Possíveis danos ambientais causados pelas instalações de uma usina hidrelétrica. -Conhecer diferentes equipamentos de uso cotidiano, sua finalidade e energias envolvidas para valorizar o consumo criterioso de energia elétrica. Reconhecer a utilização dos conceitos de magnetismo nos aparelhos tecnológicos utilizados no cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> -Noções de pesquisa científica -Energia Elétrica e suas aplicações; -Usinas hidrelétricas e poluição. -Magnetismo: ímãs, campo magnético, eletroímã.
<ul style="list-style-type: none"> -Compreender o corpo humano e o seu funcionamento. 	SER HUMANO E SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a estrutura do corpo humano. Perceber que os sistemas trabalham de forma integrada. Reconhecer os órgãos que fazem parte do sistema digestivo. -Entender como se dá o processo da digestão dos alimentos. -Compreender as principais funções do sistema respiratório. -Compreender as principais funções do sistema cardiovascular. Identificar os órgãos do sistema cardiovascular. -Identificar órgãos do sistema urinário. Identificar os órgãos que fazem parte do sistema nervoso. Entender que algumas doenças podem afetar o sistema. -Reconhecer que o corpo passa por transformações e estas ocorrem principalmente no período da puberdade. -Compreender a sexualidade de como comportamento fundamental no ser humano. Reconhecer as atividades físicas como estratégia fundamental para a prevenção de doenças. - Reconhecer o perigo do uso 	<ul style="list-style-type: none"> -A estrutura do corpo humano -Sistema Digestório. -Sistema Respiratório. -Sistema Cardiovascular. -O Sistema Urinário. -O Sistema Nervoso. -O Sistema Reprodutor. -Drogas lícitas e ilícitas.
		<ul style="list-style-type: none"> indiscriminado de drogas lícitas sem orientação médica e os riscos e implicações no uso de drogas ilícitas. 	



4.4.7 Área de Ciências Humanas

A organização de uma parte específica para a Área de Ciências Humanas para os anos iniciais vem atender aos pré-requisitos de organização e do redimensionamento constante das propostas de inserção de valores como o respeito e a cidadania desde a mais tenra idade. Ele se organiza enquanto uma proposta política, mas principalmente formativa. Além do processo de construção coletiva, intrínseco a todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento, o currículo para a área de Ciências Humanas pressupõe politicamente podermos nos vislumbrar frente aos problemas sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais pelos quais passam o planeta, nosso país e nosso Estado.

No mais, tange à Área de Ciências Humanas a tarefa de fazer com que os estudantes possam refletir de forma substancial a respeito da realidade em que vivem. Quando optamos pelo percurso que vai do global ao local estamos referendando que uma aprendizagem significativa só pode ser realizada se esse trajeto for contemplado. O do ser humano total, que pode perceber sua dimensão social, filosófica, histórica e espacial. A amplitude da aprendizagem nas Ciências Humanas então, se dá através da crítica aos pressupostos sociais que são colocados para todos nós desde a nossa mais tenra idade – a ideia, portanto, é provocar nossos estudantes para que eles possam enxergar outras possibilidades de interpretação do real.

As Ciências Humanas possuem um passado mais recente, que esteve vinculado à política educacional da Ditadura Militar que produziu um conhecimento escolar de caráter nacionalista, bacharelesco, decorativo e pouquíssimo crítico. É óbvio que para nós, que militamos na área, a construção de um

conhecimento mais crítico ainda é um desafio. Não pelo que concerne a nossa liberdade de expressão, mas sim por não termos ainda bem amadurecidas as práticas apropriadas. Por muitas vezes, em dependência de vários fatores não nos livramos do conteudismo ou, quando partirmos para outras práticas, fazemos de forma não muito adequada. Não que estejamos aqui defendendo um relativismo e a total abolição dos conteúdos programáticos, mas cremos que é extremamente importante criarmos práticas de conciliação.

Isto, contudo, não significa a negação dos conteúdos disciplinares ou daqueles específicos de cada ciência. Antes, implica na eleição e no tratamento de eixos articuladores comuns às diversas disciplinas e aos campos de conhecimento, enfatizando e explorando as semelhanças e intersecções existentes entre os conteúdos, competências e habilidades comuns entre os componentes curriculares.

É importante também, aos professores das ciências humanas, estarem concatenados com as demandas sociais que aparecem nas diversas mídias e que compõem o vasto quadro de conflitos políticos, sociais, culturais do mundo contemporâneo. Muitas dessas demandas não estão necessariamente ligadas aos procedimentos curriculares estabelecidos nesse referencial, pois surgem repentinamente em todos os grandes meios de comunicação e nos defrontam com realidades sociais urgentes. Estamos em 2014 e apenas esse ano podemos citar a crise na Ucrânia, a memória dos 50 anos de Ditadura Militar no Brasil, os índices de violência em Alagoas, racismo no futebol etc. Não podemos, então, negar aos nossos estudantes a possibilidade de interpretar esses fenômenos cotidianos, mas que não constam nos “quadros curriculares”. Em nossas atividades, portanto, será importante



que os professores corriqueiramente toquem nessas questões, próprias das Ciências Humanas, mas que não estão necessariamente transcritas neste referencial.

Para início dos nossos trabalhos na Área de Ciências Humanas, é importante a realização de um levantamento prévio acerca de algumas questões fundamentais que permeiam as ideias de interdisciplinaridade e contextualização. Estando inseridas na perspectiva mais funcional da prática pedagógica contemporânea, a interdisciplinaridade e a contextualização se constituem como espaços comuns para onde confluem saberes e práticas docentes, contrapontos à uma tradição conteudista e compartimentalizada que ainda vigora em vários meios escolares.

Queremos dizer com isso que a interdisciplinaridade e a contextualização ainda se constituem como caminhos a serem experimentados e viabilizados no processo de ensino e aprendizagem, pois, como sabemos, nem sempre o discurso pedagógico sobre a importância desse tipo de abordagem tem se convertido em uma prática efetiva nas salas de aula. Por essa razão, procuramos articular as propostas dos componentes curriculares da Área de Ciências Humanas, de modo a favorecer o tratamento interdisciplinar e contextualizado, projetado a partir da inter-relação dos respectivos componentes curriculares.

Para além do que o presente texto propõe, a viabilização da interdisciplinaridade e da contextualização de fato requer, entretanto, uma política de planejamento minimamente articulada e conjunta entre os professores da área.

Quanto maior a capacidade de se planejar coletivamente o trabalho da área, maiores serão as possibilidades de se garantir uma orientação interdisciplinar de fato. Cabe

à coordenação e direção, em comum acordo com o corpo docente, agendar encontros para discutir práticas e desenvolver discussões que contribuam nesse sentido e também para a consolidação de uma cultura de planejamento coletivo, unificado, que somente benefícios poderá trazer para todos.

Para tanto, será preciso encontrar meios de conciliar os horários de encontro dos professores, de modo a favorecer a organização de uma rotina de reuniões. Mesmo que possamos realizar algumas atividades a distância, notadamente pelas redes sociais, o encontro presencial entre docentes para discussões mais verticalizadas exige uma melhor sistemática de conciliação dos horários.

Outro aspecto que diferencia e particulariza o trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido na Área de Ciências Humanas é a unidade da prática docente. O que estamos propondo vai além da organização de projetos tradicionais e pressupõe redirecionar as práticas e implementar um sistema de formação continuada, para favorecer os avanços que se pretende, a atualização do trabalho pedagógico e o intercâmbio entre os professores.

O desenvolvimento de autonomia intelectual deve ser um compromisso de todos os professores das Ciências Humanas, para possibilitar ao estudante a compreensão da realidade social, histórica e cultural que o cerca – e as práticas de abordagem interdisciplinar favorecem esse processo.

As metodologias, tanto das aulas quanto das avaliações, devem ser mediadas por práticas colaborativas entre disciplinas, o que constitui, entre outras características, uma abordagem interdisciplinar. Então, entendemos que nesse processo é importante avançar cada vez mais na consolidação de uma unidade metodológica para o trabalho docente na área. Nesse sentido, a articulação



de um ensino voltado à pesquisa e ao contato com a comunidade é importante, por potencializar os conhecimentos trabalhados em cada área, favorecendo a compreensão do estudante das conexões com a realidade social, a partir do uso de linguagens diferenciadas que versem sobre problemas sociais, econômicos, históricos e questões culturais diversas.

As competências e habilidades propostas neste documento dizem respeito à formação para o exercício da cidadania. Por isso, é essencial que os estudantes compreendam que são sujeitos capazes de interferir na realidade em que vivem e que os conhecimentos adquiridos na escola podem contribuir nesse sentido.

Na contramão desse processo, observamos as práticas de compartimentalização do conhecimento baseadas apenas em exaustivas aulas expositivas que, em geral, buscam fazer dos estudantes mini especialistas em relação aos conteúdos trabalhados. Embora focadas em um viés quantitativo dos conteúdos, a realidade tem mostrado que essas práticas acabam por promover desinteresse e aprendizado insuficiente. Evidentemente, a crítica a esse tipo de prática pedagógica não significa nenhum desprezo

aos conteúdos – inclusive porque os conteúdos são imprescindíveis para o desenvolvimento das competências que os estudantes têm direito de conquistar na escola – mas sim à forma de tratá-los, do ponto de vista metodológico, por não favorecerem o interesse, o engajamento e o compromisso deles com a própria aprendizagem.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias engloba o homem e todas as suas ações no mundo, fazendo ligação com as demais áreas. Ela é oriunda de uma construção integrada dos saberes que aparecem de maneira explícita, implícita e por meio de temas transversais que servem de objeto de estudo para a área. Apesar das especificações de cada componente, podemos apresentá-los e explorá-los em toda a área das Ciências Humanas, o que torna o estudo rico em sua complexidade e um desafio para a consolidação de um Referencial Curricular que não se restrinja a uma formação meramente instrumental.

Segue abaixo então a proposta que compõem Direitos de Aprendizagem, Atitudes, Competências e Habilidades para a Área de Ciências Humanas dos Anos Iniciais:

4.4.7.1 Organização do Conhecimento Escolar da Área de Ciências Humanas

QUADRO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS / ENSINO FUNDAMENTAL
DIREITOS DE APRENDIZAGEM
ATITUDES
Disposição para a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo que nos rodeia. Utilização das diversas formas de comunicação. Aptidão para perceber as mudanças que ocorrem na comunidade em que vive. Disposição para defender os direitos universais de liberdade e igualdade de todo o gênero humano, salientando o estabelecimento do bem estar entre os seres, empregando o respeito mútuo, a honestidade e a solidariedade. Entendimento do seu papel na história e na sociedade. Participação política no agir humano na sociedade, fazendo o mesmo com os elementos que dizem respeito à estrutura e à validação dos conhecimentos e dos valores estéticos e culturais. Entendimento sobre os variados espaços e ambientes que compõem as paisagens.



COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> · Perceber-se como agente ativo da própria história. · Compreender os direitos e deveres relacionados ao exercício da cidadania. · Conseguir agir em situações problemas de forma consciente. · Valorizar o coletivismo em detrimento do individualismo. · Refletir a cultura em diferentes épocas e espaços · Refletir a diversidade dos elementos culturais formadores da identidade · Refletir a respeito da dinâmica provocada pelas relações de poder nos variados espaços geográficos, socioeconômicos e culturais. · Valorizar os princípios modernos de democracia e cidadania. · Analisar as transformações ocasionadas pelas tecnologias de massa. 	<ul style="list-style-type: none"> · Respeitar a diversidade cultural. · Analisar a produção da memória coletiva dos grupos sociais. · Analisar a transformação do espaço geográfico em todos os níveis. · Aplicar recursos tecnológicos para um melhor desenvolvimento nas práticas docente na construção da vida social. · Reconhecer a relação entre a identidade e alteridade, partindo dos aspectos históricos e geográficos; · Analisar as mais variadas fontes documentais como expressão da riqueza cultural humana. · Refletir a cultura em diferentes épocas e espaços.

4.4.8 Geografia

A Geografia analisa as dinâmicas da sociedade e da natureza e as relações que se estabelecem entre elas. Na Educação Básica, o ensino de Geografia visa formar o estudante para se localizar, compreender e atuar no mundo complexo; problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação. Com este propósito, cabe ao professor proporcionar práticas e reflexões que levem o estudante à compreensão da realidade.

O ensino de Geografia deve consubstanciar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder, relações econômicas e sociais. A referência é sempre os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, compondo o espaço geográfico (BRASIL, 2006).

Cabe à Geografia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio priorizar conteúdos e outros conceitos que possibilitem aos estudantes as capacidades de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características físicas e

humanas de diferentes espaços. É com esta perspectiva, que o ensino de Geografia se fundamenta em um corpo teórico e metodológico apoiado em três elementos essenciais da ciência geográfica, a saber: o homem, a natureza e a cultura.

A perspectiva é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, para a compreensão de direitos, limites e potencialidades da ciência e da tecnologia, assim como as implicações que tal desenvolvimento trouxe na construção da sociedade. Sendo assim, cabe proporcionar aos estudantes a ampliação da compreensão do mundo em que vivem e a busca da sua transformação, para que sejam capazes de nela interferir de forma consciente e propositiva, utilizando-se do arcabouço teórico desta ciência para estabelecer as relações necessárias à interpretação geográfica e contextualização dos fenômenos nas escalas locais, regionais e globais.

De acordo com Callai (2010, p. 412), a Educação Geográfica não se resume simplesmente em ensinar e aprender Geografia, indo muito além, pois significa “transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica”. Essa transformação de informações em conhecimentos constitui-se em elemento essencial no processo de ensino e



aprendizagem.

Nesse contexto, os docentes precisam “se apoiar numa fundamentação pedagógica sólida, ter clareza dos novos papéis que assume o conhecimento na sociedade atual, utilizar diferentes espaços e linguagens para a aprendizagem e valorizar os aspectos sociais e culturais da comunidade escolar” (CASTELLAR, 2010, p. 39). Assim, o professor de Geografia precisa conhecer os aportes teóricos e metodológicos que embasem suas práticas educacionais, atuando de maneira crítica e construtiva, como agente de transformação no seu ambiente de trabalho – a escola. Assim como dominar os conceitos e demais conteúdos geográficos, e dispor de procedimentos didáticos adequados para favorecer uma melhor compreensão dos estudantes em relação ao processo de (re)construção do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti (2003, p. 195), “Para haver um ensino de Geografia com bases críticas, é necessário que haja um professor que exerça [...] pensamento autônomo para formular sua proposta de trabalho, sensibilidade para dirigir o processo em todas as etapas e nos diferentes momentos para o estudante”. Ou seja, é necessário que o mesmo desenvolva sua prática em função da realidade dos seus estudantes e, a partir das necessidades concretas, aborde o conhecimento geográfico como um instrumento de transformação e reflexão.

É fundamental que sejam criadas e planejadas situações de aprendizagem em que os estudantes se utilizem dos conceitos básicos da Geografia para descrever, observar e analisar os fenômenos que acontecem na sociedade, pois só assim poderão identificar os problemas e compreender suas soluções.

Para tanto, é preciso ir além do livro didático, do quadro ou da explanação oral: jornais, revistas, computadores, música,

filmes e outros recursos – quando acessíveis – contribuem significativamente para gerar distintas atividades que favorecem a reflexão sobre os conhecimentos geográficos, potencializando a articulação das teorias estudadas com a prática cotidiana dos estudantes. Vale ressaltar que os recursos tecnológicos, por si só, não são os instrumentos de informação mais importantes para a sala de aula e nem as pesquisas via internet, mas é necessário que todos os professores e estudantes se habilitem a manusear e entender a linguagem tecnológica juntamente com a leitura de imagens.

Desse modo, o uso de práticas pedagógicas associadas à Tecnologia de Informação e Comunicação pode contribuir com o tratamento didático dos conteúdos, de modo a potencializar, nos estudantes, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento autônomo, bem como o reconhecimento do papel da Geografia no seu cotidiano e a percepção de que é parte do espaço geográfico. É inegável a atração que os recursos tecnológicos despertam pedagogicamente em função do uso de imagens, sons e uma infinidade de outros elementos, e é preciso colocá-los cada vez mais a favor da aprendizagem.

Como nos fala Freire (2003), o educador que, ao ensinar, “castra” a curiosidade do educando, em nome da eficácia da memorização mecânica dos conteúdos trabalhados, tolhe sua liberdade, sua capacidade de aventurar-se.

Segundo Cavalcanti (2006, p. 120), a Geografia Escolar “não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem movimento próprio, relativamente independente, realizado por professores, pois são eles que tomam a decisão sobre o que é ensinado efetivamente”. É por meio do caminho teórico metodológico delimitado pelos docentes que



se destaca a alfabetização cartográfica, na qual o estudante deve construir os conhecimentos essenciais para ler, interpretar e compreender as representações cartográficas necessárias para a orientação e localização no espaço geográfico.

A escola, portanto, deverá ser um espaço de construção de conhecimento e transmissão de valores que possibilitem ao indivíduo desenvolver a sua cidadania, consubstanciados na perspectiva metodológica de inter-relacionar os conteúdos escolares e o conhecimento cotidiano, provocando situações de aprendizagem que valorizem as referências que resultam das experiências vivenciadas pelos estudantes.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender as categorias geográficas que são consideradas “lentes para ler o mundo” – paisagem, lugar, território e espaço geográfico – e, por isso, constituem-se como elementos norteadores da análise geográfica. A cidade, uma praça, uma feira, a praia, dentre outros recortes espaciais, podem ser estudados sob o olhar e os aspectos relacionados a cada uma das categorias mencionadas. Essas categorias geográficas dão o tom em Geografia, no que diz respeito aos conteúdos e temas a serem trabalhados com os estudantes, pois nos ajudam a problematizar a nossa realidade, além de possibilitar o exercício de habilidades importantes, tais como: localização, orientação e representação. São estas categorias que nos provocam a vivenciar, na

prática de ensinar e aprender Geografia, o que nos ensinou Paulo Freire ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A perspectiva é que esse tipo de leitura possa ser feita por meio da abordagem de escalas diversas e que as habilidades de comparação e análise possam ser exercitadas, ainda que com a ajuda do professor, por meio de questionamentos que agucem o olhar dos estudantes, provocando o desenvolvimento de um raciocínio espacial.

Para Castrogiovanni (2007, p.44), “O Ensino Fundamental e Médio devem ser acima de tudo, desafiadores, capazes de despertar o interesse dos estudantes para a resolução dos problemas que a vida apresenta”. A Geografia escolar é uma disciplina que desenvolve a capacidade dos estudantes, favorecendo sua compreensão da realidade, tornando-os capazes de se perceberem como sujeitos da história e agentes de transformação do espaço geográfico.

Neste contexto, Callai (2005, p. 228-229) aponta que o ensino de Geografia deve “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”. O intuito é fazer com que os estudantes se percebam em seu cotidiano, na paisagem da sua rua e nas desigualdades que se apresentam nos lugares em que vivem, e a partir daí se posicionem com autonomia, criatividade e criticidade diante da realidade.



4.4.8.1 Organização do Conhecimento Escolar de Geografia

COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA – 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Geografia pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação da criança como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à geografia. · Responsabilidade em relação ao meio ambiente em que vive e defesa do direito de todos a uma vida plena no ambiente preservado e saudável. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à geografia; · Valorização e respeito da boa convivência no espaço da escola. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Saber que é um ser único e atuante na sociedade; · Ser consciente das suas características físicas, aceitando as diferenças e constatando as semelhanças; · Saber qual é o papel da Tecnologia da informação e da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais; · Reconhecer as semelhanças e as diferenças entre os modos de vida na cidade e no campo, relativas ao trabalho, às expressões de lazer e de cultura; · Compreender informações expressas em linguagem cartográfica: representação de espaço nas fotografias, plantas maquetes, croquis, mapas, entre outras. 	<p>IDENTIDADE E DIVERSIDADE</p> <p>ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO</p> <p>CARTOGRAFIA E FONTES GEOGRÁFICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Fazer relações de comparação entre os espaços, identidade e diversidade; · Aprender a conviver com diferentes pessoas em seus diversos ambientes sociais; · Compreender que a moradia é um direito de todo cidadão; · Compreender a dinâmica de organização e difusão da informação através dos meios de comunicação e transporte; · Interpretar gradualmente mapas para reconhecimento de espaços geográficos; 	<ul style="list-style-type: none"> · Eu e o outro: semelhanças e diferenças. · Os espaços da escola; · Cuidados com a escola; · A comunidade escolar; · Tipos de moradias; · Espaços que ocupam; · Quem constrói as moradias? · Materiais utilizados na construção de moradias; · Vida no Campo · - Vida na Cidade · - Relação campo e cidade · Os principais problemas urbanos: moradia, Saúde, transporte, saneamento básico, segurança, educação.

COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA – 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Geografia pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à geografia. · Responsabilidade em relação ao meio ambiente em que vive e defesa do direito de todos a uma vida plena no ambiente preservado e saudável. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à geografia. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender aspectos observáveis do funcionamento da natureza a partir da paisagem e do lugar; · Reconhecer que é um ser único e atuante na sociedade; · Ser consciente das suas características físicas, aceitando as diferenças e constatando as semelhanças; · Utilizar a Tecnologia da informação e da comunicação e os meios de transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais; · Analisar as semelhanças e as diferenças entre os modos de vida na cidade e no campo, relativas ao trabalho, às expressões de lazer e de cultura. 	<p>ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO</p> <p>RELAÇÕES DE IDENTIDADE E DIVERSIDADE</p> <p>CARTOGRAFIA E FONTES GEOGRÁFICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Observar as mudanças ocorridas na comunidade para perceber as transformações naturais, econômicas e sociais; · Identificar as diferentes paisagens a partir da paisagem local; · Entender a importância da preservação / conservação do meio ambiente para a vida; · Reconhecer que as tecnologias contribuem com a integração social; · Identificar diferenças entre as paisagens urbanas e rurais; · Ter noções de orientação e localização espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> · Eu e o outro; · Limitrofes do bairro e a comunidade; · Uso racional dos recursos naturais: da água, do solo e do ar; · Meios de transporte no bairro; · Os vários caminhos que utilizam em sua locomoção diária; · Estudos cartográficos



COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA – 3º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Geografia pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à geografia. · Responsabilidade em relação ao meio ambiente em que vive e defesa do direito de todos a uma vida plena no ambiente preservado e saudável. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à geografia. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEUDOS CONCEITUAIS
· Saber como se dá a organização do espaço geográfico.	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO RELAÇÕES DE IDENTIDADE E DIVERSIDADE CARTOGRAFIA E FONTES GEOGRÁFICAS	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber se como indivíduo e parte integrante de um grupo social. · Reconhecer as relações entre as pessoas e o lugar. · Perceber a importância da preservação/conservação do meio ambiente para continuidade da vida. · Perceber que a forma de organização da vida em sociedade favorece a construção de diferentes espaços geográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Eu e minha cidade · Os bairros são diferentes. · Uso racional dos recursos naturais: da água, do solo, do fogo e do ar. · O trabalho no bairro.
		<ul style="list-style-type: none"> · Perceber algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, existentes em sua família, no seu grupo de convívio escolar e em seu bairro. · Utilizar a observação e a descrição para identificar diferentes paisagens a partir da paisagem local e se localizar através de referenciais espaciais e temporais. · Reconhecer na paisagem local e no lugar em que se encontra inserido, as diferentes manifestações da natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabalho e consumo. · Representando o espaço – Desenhando uma paisagem (cartografia). · Os fenômenos climáticos.
· Conhecer os lugares onde vivem e se relacionam.		<ul style="list-style-type: none"> · Saber identificar e estabelecer diferenças entre as categorias: paisagem, território e lugar. · Identificar e estabelecer diferenças entre as categorias: paisagem, território e lugar. · Reconhecer os meios de transporte e sua importância na forma de apropriação dos espaços. · Reconhecer os meios de comunicação como forma de integração social. 	<ul style="list-style-type: none"> · Paisagens naturais e paisagens transformadas pelo homem. · A cidade e seus bairros. · Os meios de transporte na cidade. · Os meios de comunicação.
		<ul style="list-style-type: none"> · Estabelecer diferenças entre as paisagens urbanas e rurais. · Adquirir noções de orientação e localização espacial. · Reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> · A cidade e o campo · Os pontos cardeais. · Os grupos étnicos.



COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Geografia pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à geografia. · Responsabilidade em relação ao meio ambiente em que vive e defesa do direito de todos a uma vida plena no ambiente preservado e saudável. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à geografia. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender a organização do espaço geográfico e funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, a partir das manifestações da sociedade na construção e na produção do território, da paisagem e do lugar. · Compreender os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, tendo autonomia em representar os lugares onde vivem e se relacionam. 	<p>ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO</p> <p>RELAÇÕES DE IDENTIDADE E DIVERSIDADE</p> <p>CARTOGRAFIA E FONTES GEOGRÁFICAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer se como indivíduo e parte integrante de um grupo social. · Perceber a importância da preservação/conservação do meio ambiente para continuidade da vida. · Reconhecer na paisagem local e no lugar em que se encontra inserido, as diferentes manifestações da natureza. · Reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Eu e o município. · Uso racional dos recursos naturais: da água, do solo, do fogo e do ar. · Paisagens e relevos de seu município. · Etnias de Alagoas.
		<ul style="list-style-type: none"> · Adquirir noções de orientação e localização espacial. · Ser capaz de utilizar elementos básicos da linguagem cartográfica para produção de mapas simples, bem como, escala, legenda e título. · Saber identificar as características que distingue mapa, plantas e maquetes. 	<ul style="list-style-type: none"> · A rosa dos ventos · Localização/mapas e roteiros (distância, direção, cores e legenda). · Produção de mapas, plantas e maquetes.
		<ul style="list-style-type: none"> · Perceber algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, existentes em sua família, no seu grupo de convívio escolar e em seu bairro. · Identificar as transformações ocorridas no campo por meio da modernização agrícola. · Perceber a importância da energia para o desenvolvimento das atividades econômicas e a organização do espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> · Trabalho e consumo. · Técnicas de transformação do trabalho no campo. · As fontes de energia.
		<ul style="list-style-type: none"> · Perceber que a forma de organização da vida em sociedade favorece a construção de diferentes espaços geográficos. · Utilizar a observação e a descrição para identificar diferentes paisagens a partir da paisagem local e se localizar através de referenciais espaciais e temporais. 	<ul style="list-style-type: none"> · A sociedade e o trabalho. · Representação dos aspectos naturais e culturais das paisagens.



COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de Matemática pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à geografia. · Responsabilidade em relação ao meio ambiente em que vive e defesa do direito de todos a uma vida plena no ambiente preservado e saudável. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à geografia. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
· Compreender os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, tendo autonomia em representar os lugares onde vivem e se relacionam.		<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer-se como indivíduo e parte integrante de um grupo social. · Perceber a importância da preservação/conservação do meio ambiente para continuidade da vida. · Reconhecer na paisagem local e no lugar em que se encontra inserido, as diferentes manifestações da natureza. · Reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos. · Adquirir noções de orientação e localização espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> · Eu e o estado. · Uso racional dos recursos naturais: da água, do solo, do fogo e do ar. · Paisagens e relevos do estado e do país. · A diversidade da população brasileira. · Fusos horários e coordenadas geográficas.
		<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar elementos básicos da linguagem cartográfica para produção de mapas simples, bem como, escala, legenda e título. · Identificar as características que distinguem mapa, plantas e maquetes. · Identificar e estabelecer diferenças entre as categorias: paisagem, território e lugar. · Estabelecer diferenças entre as paisagens urbanas e rurais. · Reconhecer os meios de comunicação como forma de integração social. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cartografia. · Território do estado e do país. · Características físicas, sociais e econômicas dos espaços urbanos e rurais. · Características, funções e usos dos diferentes meios de comunicação.
· Compreender os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, tendo autonomia em representar os lugares onde vivem e se relacionam.		<ul style="list-style-type: none"> · Perceber algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, existentes em sua família, no seu grupo de convívio escolar e em seu bairro. · Identificar as transformações ocorridas no campo por meio da modernização agrícola. · Perceber a importância da energia para o desenvolvimento das atividades econômicas e a organização do espaço geográfico. · Perceber que a forma de organização da 	<ul style="list-style-type: none"> · Patrimônio cultural e ambiental · Agricultura tradicional e agricultura moderna. As fontes alternativas de energia. · As sociedades se organizam e produzem o espaço.
		<p>vida em sociedade favorece a construção de diferentes espaços geográficos.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> · Utilizar a observação e a descrição para identificar diferentes paisagens a partir da paisagem local e se localizar através de referenciais espaciais e temporais. · Reconhecer na paisagem local e no lugar em que se encontra inserido, as diferentes manifestações da natureza. · Reconhecer os meios de transporte e sua importância na forma de apropriação dos espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> · Paisagens naturais e paisagens transformadas. · Paisagem e relevo do estado e do país. · A utilização dos meios de transporte em diferentes tempos e espaços.



4.4.9 História

No Brasil, o ensino de História foi dominado, desde o final do século XIX e com a formação dos ideais republicanos, pela História Tradicional, de cunho nacionalista e militarista. De forma ampla, esse conceito de História, vinha dissertar a respeito da importância dos fatos, desconsiderando por sua vez o debate a respeito dos mesmos. Valorizando a documentação escrita e oficial, assim como os prédios antigos, essa História Monumentalista se compunha como uma linha cronológica propositalmente articulada. Entretanto, ao longo do século XX essa perspectiva, ao gosto dos modelos políticos e regimes de governo, foi sendo alterada. No início do século XX, as perspectivas francesas da Escola dos Annales, assim como o Materialismo Histórico criaram um conjunto de críticas substanciais ao Positivismo fundamentando principalmente a possibilidade de uma “história de toda sociedade”, com uma consulta de fontes mais diversificada, tornando assim objeto do ensino de História mais rico em suas possibilidades teóricas e práticas (FONSECA, 2010, pg. 41).

A nossa contextualização se inicia então com a Ditadura Militar (1964-1985). Grande hiato nesse processo de desenvolvimento no sentido de uma História Tradicional para uma História Crítica, a política educacional desse regime causou um retrocesso sem par no que tange o ensino de História. Dessa forma, podemos falar de algumas realidades que faziam parte do itinerário político-cultural desses governos e que foram decisivos para a organização das políticas educacionais, assim como reverberaram de forma decisiva na

formatação da disciplina de História. São eles: A ideia de segurança nacional, o desenvolvimentismo, o estreitamento com órgãos internacionais, a educação tradicionalista de caráter tecnicista e a terrível desobrigação do estado com financiamento do ensino⁴⁹.

Em geral, essa política desastrosa gerou discrepâncias incisivas sobre a educação já que a falta de financiamento adequado originou a precarização ordinária da escola pública e com péssimos salários contribuiu decisivamente para a desvalorização e desqualificação do ofício do magistério. Professores proletários que, pela exigência visceral da sobrevivência dobravam, ou muitas vezes triplicavam suas jornadas de trabalho. Além do que podemos observar nesse período o fortalecimento das instituições privadas e confessionais que acabaram por introduzir na educação brasileira uma cultura em que predominavam os conteúdos preparatórios para o ingresso nas universidades em que a reflexão e o livre debate não eram necessariamente a prioridade⁵⁰.

Mais precisamente para o nosso Componente Curricular, a política educacional dos governos ditatoriais fez com que os conteúdos próprios da História se alinhassem ao tradicionalismo positivista em que a perspectiva elitista e burguesa era transfigurada num painel eloquente de vultos históricos, em que os heróis desfilavam seus feitos e inseriam no ideário nacional uma perspectiva nacionalista e patriótica da História. Dessa forma, epistemologicamente o Componente Curricular de História seria mais um instrumento de justificação do regime militar por ser representado através de um amontoado de biografias desconexas e

⁴⁹A Constituição de 1967, ao não vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao Orçamento Geral da União, faz, como consequência direta, com que o Estado passe a diminuir, sucessivamente, os investimentos no setor educacional. A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6% em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983”. (FONSECA, 2010, pg. 16)

⁵⁰Eram: Usaid, OEA e Unesco. (FONSECA, 2010, pg. 16).



reacionárias. O positivismo assim se inseria não somente como uma teoria apologética do regime, mas como uma prática de memorização substancial dos conteúdos, através de exercícios exaustivos que deveriam ser copiados com rigor de detalhes pelos estudantes, distanciando-os de uma perspectiva mais rigorosa e crítica do conteúdo da História. Essa precarização das perspectivas foi sentida na formação de uma sociedade que não possui intimidade com a memória de seu país e que certamente ainda não entende a utilidade prática da preservação da mesma. Esse processo fez parte de uma organização intencional do regime que, segundo Selva Guimarães Fonseca (2010), se constituía e se preocupava com a “destruição das Humanidades”.

A inserção da Educação Moral e Cívica foi uma plataforma educacional que viabilizou o tratamento das Ciências Humanas como o doutrinamento para a Segurança Nacional e o Desenvolvimentismo. Além disso, os estudos de História particularmente estiveram atrelados a uma formação conjunta com a Geografia com o surgimento dos Estudos Sociais, o que não implicava na caracterização de uma interdisciplinaridade, mas sim uma configuração amorfa dessa relação.

Um dos elementos que procuramos evidenciar, na intenção de ilustrar os posicionamentos políticos intrínsecos aos Estudos Sociais em Alagoas é o material organizado pelas autoras Geosélia da Silva Pinto e Aidé Soares Tojal. “LIÇÕES DE ESTUDOS SOCIAIS – ALAGOAS” se destinava aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º grau, na época) e clamava a necessidade das crianças amarem Alagoas. “QUERIDA CRIANÇA ALAGOANA: Este livrinho foi feito, para que você comece a conhecer nossa

Alagoas. Porque conhecendo, que você chegará a amá-la. E Alagoas precisa muito do seu amor”. O apelo à sentimentalidade incidia sobre a formulação de uma composição de conteúdos que esvaziavam as contradições inerentes à História. A relação entre Geografia e História era estrategicamente posicionada na intenção de construir um determinismo geográfico e social que imperava sobre as relações humanas, ao ponto de vermos muito mais a contemplação da relação entre homem e meio, natureza bela com suas paisagens convidativas. Quanto à História, pairava um elitismo contundente em relação a biografias monumentalizadas. Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto são os exemplos mais emblemáticos dessa orientação. Essas biografias tinham na força e na intelectualidade os pontos emblemáticos, além da construção do protótipo da sociedade canavieira alagoana – processo de afirmação da cosmovisão senhorial da classe dominante. De forma muito clara não são encontradas referências à contemporaneidade das populações indígenas e negras, além de qualquer referência a movimentos sociais substanciais da História de Alagoas como o Quilombo dos Palmares e a Cabanada.

A principal questão nesse período foram os resultados obtidos em parte pelas pressões dos movimentos dos trabalhadores unidos pela educação. Desde a Emenda Constitucional do senador João Calmon (1983) até o artigo 212 da Constituição de 1988 houve um considerável crescimento nos investimentos da educação no Brasil⁵¹. Esses mesmos trabalhadores, juntamente com a emergência do processo de redemocratização e a eleição direta para governadores seriam fundamentais para articulação e construção de novas diretrizes e práticas. Foi

⁵¹Segundo o artigo 212 da Constituição de 1988 a União deveria destinar 18% e estados e municípios nunca menos de 25% da arrecadação de impostos. (FONSECA, 2010, pp. 16 e 17).



implicada então, a construção de um currículo para a História que compusesse algo até então impensado para os ditames da Ditadura Militar – a participação dos professores e o diálogo crítico sobre a formação da memória.

A política neoliberal que se seguiu no processo de redemocratização do Brasil fez surgir uma nova política educacional a partir da qual a LDB foi talvez o ponto angular dessa nova realidade globalizada. A questão primordial: a volta das disciplinas de Geografia e História no ensino fundamental e suas ampliações para o ensino médio, ou seja, extinção imediata de OSPB e EMC e progressiva dos cursos de licenciatura de curta duração.

As demandas geopolíticas e culturais são imensas, e as últimas duas décadas têm se mostrado como verdadeiro mosaico de perspectivas e plataformas políticas, que vão da democracia neoliberal até a formação de um “neoconservadorismo moral e político” ambientado nos fundamentalismos de diversas correntes (FONSECA, 2010). Esse painel interfere de forma incisiva nos posicionamentos dos grupos sociais e cada vez mais produz uma sensação contínua de crise. Nesse sentido, a História vem sofrendo um processo constante de remodelação na perspectiva mais crítica e que dá ênfase aos posicionamentos do sujeito frente aos diversos problemas da modernidade. As rupturas se demonstram tão latentes que muitas vezes não percebemos suas implicações e, mesmo dessa forma, o professor de História deve estar atento em canalizar esses discursos na intenção de que os estudantes possam compreender e criticar a complexidade e a diversidade cultural dessas relações.

Ponto crucial de resposta a esse processo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em vários artigos, dá

ênfase a uma base nacional comum que possa ter brechas suficientes para contemplar as diversidades culturais e sociais das mais variadas realidades brasileiras – preocupação latente na prática educacional. Assim, o ensino de História está inserido como um dos componentes mais propícios à intercomunicação da História Universal com as Histórias Locais. O exercício da cidadania é tomado como prioridade no Componente Curricular de História quando a LDBN defende a pluralidade da memória para a História do povo brasileiro. Isso ocorre de forma clara quando afirma, no Parágrafo 4º: “O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (FONSECA, 2010, pg. 32)”.

Essa perspectiva da multivocalidade da memória e formação da sociedade brasileira é defendida, em continuidade, também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de História. A recomendação, além da ênfase nessa riqueza da memória nacional brasileira, é de garantir que os estudantes compreendam a importância de se respeitar essas matrizes culturais nacionais, sejam capazes de reconhecer as mudanças conjunturais ocorridas em nossa realidade e na realidade mundial, além de valorizar o patrimônio material e imaterial das várias comunidades que formam o povo brasileiro.

Essas reflexões sobre uma História que respeite as diferentes formações sociais, se coadunam com um movimento curricular que também se expressa nesse sentido. Elas devem estar presentes desde a formação do docente em História até a instrumentalização de práticas exitosas que venham orientar os estudantes na perspectiva de uma educação inclusiva.



Algumas Questões Locais

Para o processo que se define como a prática de uma construção do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, faz-se necessário a produção de elementos que vislumbrem um panorama das principais mudanças ocorridas nas últimas décadas e que integram o componente curricular de História. A História, tanto quanto conhecimento científico – acadêmico tanto como a formação de um componente curricular, tem sofrido transformações substanciais nos últimos anos. Esse processo é fruto das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que o Brasil vivencia desde a inserção no cenário internacional como nação independente e soberana. Esse redimensionamento do componente de História também é produzido em constante diálogo com as universidades, a indústria editorial e principalmente testando as relações existentes dentro do próprio universo escolar.

Pesa para nós toda a caminhada de redemocratização que o Brasil enfrentou nos últimos decênios e as suas repercussões para o ensino de História. O teor menos crítico, outrora utilizado pelos governos militares, vem se transformando: da ênfase no mero patriotismo esvaziado de conteúdo para a constituição de uma interdisciplinaridade baseada na perspectiva do sujeito histórico. Tal mudança revelou uma complexidade mais latente ao conteúdo historiográfico e às práticas exigidas ao professor em seu ofício em sala de aula. Com tal complexidade das relações sociais, em uma sociedade ultra tecnológica e globalizada, vários agentes estão se inserindo no diálogo historiográfico e passam a compor de forma mais dialógica a cena histórica, tanto na tentativa de compreender melhor alguns processos

históricos quanto evidenciar os sujeitos que sempre foram marginalizados pela historiografia tradicional.

“Assim, discutir o ensino de História, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades (FONSECA, 2010, pg. 15)”

A emergência dessas novas identidades culturais, historicamente escamoteadas pela política educacional do país, é um dos pontos fundamentais para a construção de um Referencial Curricular para a rede estadual de Alagoas. A perspectiva não é necessariamente um multiculturalismo absoluto, mas sim, a intercomunicação construtiva e respeitosa entre os mais diferentes grupos sociais que formam a cultura alagoana. O processo de inclusão, portanto, pressupõe o diálogo e a informação – pontos angulares de nosso componente. Nesse sentido, não somente a História, mas as Ciências Humanas e suas Tecnologias como um todo são imprescindíveis nessa empreitada.

A proposta desse Referencial Curricular é que a História seja vista como a ciência que investiga a humanidade através de seus processos de sociais, políticos e culturais, fazendo uma análise do passado, averiguando o reflexo dos fatos no presente e projetando as perspectivas para o futuro. Corresponde a uma trajetória viva e dinâmica do homem que é o seu principal agente construtor. A palavra História que teve origem no antigo termo grego “historie”, e significa “conhecimento através da investigação”, define de maneira clara o papel deste componente curricular. Segundo Marc Bloch, “a história é uma ciência da mudança, que elimina, por meio de pesquisa e da crítica documental, os caminhos obscuros da memória, com o fito de melhor compreender



as transformações e os processos de ruptura.” (BENTIVOGLIO, 2013, pg. 239).

Consideramos de forma essencial que essa própria proposta curricular em História é fluída. Isso no sentido em que novas realidades se sobrepõem à realidade como nós a concebemos. E, ainda, implicando que uma das principais características das sociedades modernas, ou pós-modernas (como queiram) é justamente a sua multivocalidade e sua capacidade de transformação. O que pode parecer estranho para outros componentes curriculares, para a História é condição sine qua non para sua existência – a abertura à expansões e novos conceitos. Já que o campo de conhecimento da História-ciência nunca abarcará a totalidade do real vivido pela História-processo. Ou como apontou Foucault: “para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas” (APUD. BARROS, 2013, pg. 39).

A relação entre espaço e tempo, representa uma característica marcante da História. O tempo identifica as atividades e produção humana e o espaço evidencia onde os fatos aconteceram, definindo a influência do homem no cotidiano de uma pequena região ou uma grande parcela da humanidade. A relação entre espaço e tempo, assim como a memória, são responsáveis pela organização dos fatos.

Quando da explicitação do objeto da História e a organização da relação passado, presente e futuro, nos deparamos com uma realidade muito corriqueira no discurso dos professores de História. A ideia de se dizer que a disciplina História está enraizada nessa relação e que a mesma por si só a define. Como aponta Bittencourt: “As finalidades do

ensino de História não se limitam a essa frase, sendo, evidentemente, mais complexas, e algumas propostas curriculares procuram explicitá-las” (BITTENCOURT, 2009, pg. 121).

Objetivos Gerais

-Possibilitar a análise do passado a fim de desenvolver uma perspectiva crítica a respeito do presente.

-Contribuir para a formação e crítica das identidades global, regional e local.

-Considerar a pluralidade cultural e do patrimônio material e imaterial da humanidade como valores a orientar o ensino.

-Favorecer que o autoconhecimento seja uma ferramenta a favor do exercício da cidadania.

-Garantir o uso de diferentes linguagens historiográficas (orais, escritas e imagéticas) para analisar as diversas fontes históricas.

-Fornecer perspectivas para a formação de cidadãos políticos que venham a ser constitutivos e colaborativos de nossa sociedade.

-Prover aos estudantes condições para uma formação política, social e cultural.

-Contribuir para o entendimento e autoafirmação dos nossos estudantes em referência à História e Cultura do Brasil e de Alagoas.

EIXOS ESTRUTURANTES

1. TEMPO E ESPAÇO
2. PODER E TRABALHO
3. DIVERSIDADE
4. IDENTIDADE E CULTURA
5. HISTÓRIA LOCAL
6. POLÍTICA E CIDADANIA



4.4.9.1 Organização do Conhecimento Escolar de História

COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA – 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de História pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à História; · Disponibilidade para considerar fatos, fenômenos e outros acontecimentos por diferentes pontos de vista; · Valorização da História local; · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à História. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender os processos singulares de formação da identidade e da sociedade; · Entender que pertence a um espaço e tempo específicos e que os mesmos possuem dinâmicas diferentes; · Compreender as diversas formas de representação do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> · IDENTIDADE E DIVERSIDADE · HISTÓRIA LOCAL: O BAIRRO · REPRESENTAÇÃO DO TEMPO 	<ul style="list-style-type: none"> · Saber a própria história e a origem do nome, sobrenome e a árvore genealógica. · Conhecer a História do seu bairro; · Conhecer as principais atividades econômicas, sociais, administrativas e culturais do seu bairro; · Reproduzir as diversas categorias da representação do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Quem sou eu? · - Nomes e sobrenomes. · - Eu e minhas relações sociais. · - Eu e os outros. · - Quem eu era e como eu sou. · Regras de convivência (combinados) · Diferentes registros: orais e escritos; · Documentos que registram a história de cada um, tais como: registro de nascimento, Carteira de Identidade, fotografia, etc... · O bairro onde eu vivo e qualidade de vida; · Localização do bairro no mapa da cidade; · Diferentes registros: orais e escritos do bairro; · História do bairro; · Atividades econômicas, sociais, administrativas e culturais do bairro.

COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA – 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de História pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à História; · Disponibilidade para considerar fatos, fenômenos e outros acontecimentos por diferentes pontos de vista; · Valorização da História local; · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à História. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender os processos singulares de formação da identidade e da sociedade; · Entender que pertence a um espaço e tempo específicos e que os mesmos possuem dinâmicas diferentes; · Compreender as diversas formas de representação do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> · IDENTIDADE E DIVERSIDADE · HISTÓRIA LOCAL: O BAIRRO · REPRESENTAÇÃO DO TEMPO 	<ul style="list-style-type: none"> · Saber a própria história e a origem do nome, sobrenome e a árvore genealógica. · Conhecer a História do seu bairro; · Conhecer as principais atividades econômicas, sociais, administrativas e culturais do seu bairro; · Reproduzir as diversas categorias da representação do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Quem sou eu? · - Nomes e sobrenomes. · - Eu e minhas relações sociais. · - Eu e os outros. · - Quem eu era e como eu sou. · Regras de convivência (combinados) · Diferentes registros: orais e escritos; · Documentos que registram a história de cada um, tais como: registro de nascimento, Carteira de Identidade, fotografia, etc... · O bairro onde eu vivo e qualidade de vida; · Localização do bairro no mapa da cidade; · Diferentes registros: orais e escritos do bairro; · História do bairro; · Atividades econômicas, sociais, administrativas e culturais do bairro.



COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA – 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de História pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interpretação da realidade alagoana, respeitando o ambiente natural a diversidade social e cultural do nosso estado. · Compreensão da importância da solidariedade e da cultura da paz nas relações humanas. · Disposição em aprender os princípios que regulam a convivência na sociedade alagoana, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos na modernidade; · Curiosidade diante do processo histórico de constituição da realidade histórica alagoana; · Ingresso na atitude de pesquisa individual e em grupo; 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEUDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender a relação entre o passado e a significação da realidade social presente do estado de Alagoas. · Perceber o processo de formação da cultura alagoana e sua correlação com as relações de poder e a formação da identidade do povo alagoano. · Criticar a formação da violência em Alagoas. · Fomentar a cultura da paz em Alagoas. 	<ul style="list-style-type: none"> · -RELAÇÕES SOCIAIS E RELAÇÕES DE PODER; · -CULTURA; · -IDENTIDADE; · -TRABALHO; · -ÉTICA; · -CIDADANIA; · -MODERNIDADE; · -VIOLÊNCIA 	<ul style="list-style-type: none"> · Enumerar as principais características dos achados arqueológicos no estado de Alagoas. · Caracterizar as principais etapas do processo de colonização do sul da então capitania de Pernambuco. · Qualificar as principais características do período de dominação holandesa na região sul da capitania de Pernambuco. · Enumerar o processo de formação histórica das grandes lavouras do estado de Alagoas. · Criticar a formação das elites agrárias alagoanas e seus posicionamentos políticos durante nossa História. · Compreender o processo que desembocou na emancipação política do estado de Alagoas · Reconhecer as particularidades das cidades de Maceió e Santa Maria Madalena de Alagoas do Sul no processo de transferência da capital de Alagoas. 	Unidade 1 - pré-história de alagoas · Pré-história de alagoas Unidade 2 - formação social e política de alagoas · Formação do espaço social de alagoas · Invasão holandesa · Lavoura da cana, do fumo, do algodão, do coco e a pecuária na formação das oligarquias alagoanas. · Emancipação política de alagoas · Transferência da capital

COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA – 4º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de História pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à história. · Disponibilidade para considerar fatos, fenômenos e outros acontecimentos por diferentes pontos de vista. · Valorização da história local. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à história. · Valorização da história do Brasil. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEUDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender as mudanças históricas provocadas pela chegada dos portugueses · Analisar a relação entre europeus e índios, identificando suas contribuições na diversidade cultural. · Perceber a real necessidade do processo de colonização do Brasil e suas consequências · Compreender o desenvolvimento econômico do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> · HISTÓRIA LOCAL E DO COTIDIANO · RELAÇÕES SOCIAIS · CULTURA · TRABALHO · TEMPO E ESPAÇO 	<ul style="list-style-type: none"> · Analisar as transformações sociais promovidas pelos portugueses · Compreender o papel histórico do índio · Perceber as diferentes fases no processo de relação entre portugueses e índios · Identificar a riqueza cultural do Brasil · Compreender as mudanças sócioeconômicas provocadas pela colonização 	· 1500: a chegada dos portugueses · América portuguesa · Os índios, sujeitos da história · Relação índio/português · Diversidade cultural · Os nativos sob o olhar europeu · Colonização do Brasil · As capitanias hereditárias · Governo-geral · As invasões francesas · Açúcar: a doce riqueza do Brasil · As drogas do sertão amazônico



COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<p>O trabalho pedagógico de História pode contribuir decisivamente para a construção/consolidação de algumas atitudes essenciais para a formação do aluno como pessoa e como estudante. Por esta razão, a perspectiva neste componente curricular é que, nos anos iniciais, todos os alunos desenvolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Interesse por temas relacionados à história. · Disponibilidade para considerar fatos, fenômenos e outros acontecimentos por diferentes pontos de vista. · Valorização da história local. · Disponibilidade em receber ajuda e em colaborar com os colegas para que todos alcancem sempre o melhor desempenho possível nas atividades relacionadas à história. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Estabelecer relações entre as identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. · Conhecer como se deu o processo de ocupação das terras brasileiras. 	<ul style="list-style-type: none"> · HISTÓRIA LOCAL E DO COTIDIANO. · HISTÓRIA REGIONAL. · RELAÇÕES SOCIAIS · CULTURA · TRABALHO · TEMPO E ESPAÇO 	<ul style="list-style-type: none"> · Incitar a busca e reconhecimento do passado e compreensão para melhor compreender o presente. · Perceber a diversidade das fontes para o estudo da História e o desenvolvimento da noção de ordem e sucessão dos acontecimentos. · Reconhecer como se deu a colonização no Brasil e a influência dos portugueses; · Identificar as principais características sociais econômicas e culturais do povo brasileiro na época da colonização. · Entender a diferença entre trabalho livre e trabalho escravo; · Perceber em que medida a cultura brasileira sofreu a influência cultural social e econômica dos povos indígenas, negros e europeus. · Perceber a integração que há entre a cidade e o campo. · Identificar os períodos por que passou o Brasil até a proclamação da república. · Identificar as principais características do Brasil atual. · Perceber a importância das características do povo nordestino. 	<ul style="list-style-type: none"> · A linha do tempo · A história de vida do aluno · Os documentos históricos: · Década, século e milênio; · Patrimônio histórico e cultural · Conhecendo cartas, fotografias registros históricos; · Patrimônio cultural. Bens materiais e imateriais · Os Portugueses no Brasil · As grandes navegações · O início da colonização · Os jesuítas · Capitania hereditárias · Governo geral · Os povos indígenas · Como viviam os índios · Expedições · Entradas e bandeiras · Economia colonial · Cana de açúcar · O trabalho escravo – arte e cultura africana · Os índios – arte e cultura indígena · As primeiras vilas · Os engenhos · Invasão holandesa · Cidades · A corte no Brasil · Principais Revoltas · I Reinado · II Reinado · Proclamação da República · Brasil atual · Cultura Nordestina

4.4.10 Área de Ensino Religioso

Prezado professor, você está recebendo o referencial curricular para o Ensino Religioso (ER), que é Área de Conhecimento e ao mesmo tempo Componente Curricular. Este material foi elaborado a várias mãos, denotando a pluralidade que vivenciamos e, ao mesmo tempo, fornecendo ao texto o real tom do Ensino Religioso.

Apesar de estar presente na história da educação brasileira há algumas décadas, o ER como área é muito recente. A conotação

científica dada à disciplina do ER e ampliada para o Ensino Fundamental é reconhecida só desde 1996 com a LDB 9394/96, a partir das discussões históricas deste novo contexto, desvinculado das igrejas e das denominações, de modo a evitar proselitismo e a evidenciar o princípio da alteridade, na busca de se avançar na proposta de um Estado laico, mas que compreende que o fenômeno religioso é intrínseco ao ser humano (PIMENTEL, 2013).

Essa laicidade do Estado parece provocar certa dissonância com a finalidade do Ensino Religioso na educação, no entanto, este sentimento vem à tona por conta de que a antiga disciplina Religião sempre esteve



vinculada à evangelização, catequização e adiestramento, o que ocasionou um desprestígio e um descrédito na organização de valores por área e disciplinas ministradas nas escolas. Por sua vez, o Estado Democrático de Direito confere amplas possibilidades ao terreno do fenômeno religioso, reconhecendo e validando suas aspirações mais profundas e legítimas.

A possibilidade de se discutir o Ensino Religioso nas suas mais variadas estruturas e diversidades e na concepção do desenvolvimento humano é o maior estímulo existente neste cenário, no qual o diálogo realizado nas escolas será o norteador dessa área ou campo.

As aprendizagens básicas para cada ano do Ensino Fundamental em relação ao ER estão asseguradas a partir da Lei nº 9.475/97 (BRASIL, 1997) e em outros documentos, tais como o Referencial Curricular do Ensino Religioso da Rede Estadual de Alagoas - Versão preliminar, elaborado em 1999 e os aspectos definidos na Resolução CEB/CEE/AL nº 003/2002, além de documentos locais e nacionais sobre a educação básica e suas diretrizes.

Esses marcos regulatórios encaminham para o aprendizado do diálogo ecumênico, inter-religioso e transreligioso para que se efetivem o respeito às diferenças, a superação dos preconceitos e o estabelecimento das relações democráticas e humanizadoras, exigências necessárias para o convívio ético social. Essas aprendizagens, professor, você poderá identificá-las no quadro do referencial do ER que servirá como apoio para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico. Você perceberá também que a especificidade do Ensino Religioso exhibe eixos com finalidades de aprendizagem. Estes eixos são: Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas, Teologia, Ritos e Ethos.

Assim, o artigo 33 da Lei 9.475/97,

direciona o Ensino Religioso como área na conjuntura do currículo das escolas, tendo por finalidade sistematizar através do diálogo entre o professor e estudantes - e cada estudante com seus pares - uma construção argumentativa para enfrentar situações problemas, elaborar propostas e selecionar; relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentar em defesa de um ponto de vista, utilizando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil e aprendendo com a própria diversidade, sem o proselitismo acadêmico e sem a dominação política histórica (JUNQUEIRA e WAGNER, 2011; CATÃO, 1995).

O ER se propõe a estudar o fenômeno religioso enquanto elemento constitutivo da vida humana e, portanto, da sociedade humana, desde sua primeira organização e que, como tal, utiliza-se de outros conhecimentos como, a história, a antropologia, a psicologia, a sociologia, a filosofia, a ética e outros, sempre com o objetivo de subsidiar os estudantes a refletirem sobre si mesmos na sua relação com o Transcendente, na perspectiva de que se descubram como partícipes de um coletivo maior.

De acordo com a Lei nº 9.475/97, o ER é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegura o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil e em que estão vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Nesse sentido, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (FONAPER, 1998) deste ensino que foi coordenado e articulado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), para garantir um currículo que evidencie a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em



todos os povos na história da humanidade.

Nosso maior desafio é ultrapassar as visões distorcidas e equivocadas, intencionadas e voltadas para a dominação que permearam a história e encontrar a metodologia específica para este componente, tão amplo e pleno de riquezas que contribuem para que cada estudante se perceba como ser em completude.

Neste sentido, na realidade do ER, é importante observar que existem questões subjetivas que trazemos e que são refletidas e aprimoradas a partir dos conhecimentos instituídos nas diferentes áreas de estudo, no sentido de contribuir para a construção da cidadania. Ou seja, apesar de ser uma área de estudo, como determina a legislação, o Ensino Religioso é um componente curricular, assim como os demais, com metodologia própria e integrado aos demais componentes. Deve estar incorporado no cotidiano interdisciplinar da sala de aula e deve valer-se de instrumentos de avaliação que possibilitem avaliar se os objetivos de ensino foram alcançados.

Os estudantes precisam saber que o ER tem uma função pedagógica no contexto escolar e que ele possui um objeto de estudo que é o fenômeno religioso, presente nas tradições religiosas de matriz indígena, africana, oriental e ocidental. Esse objeto de estudo tem a função de contribuir para a construção da cidadania, promovendo o diálogo inter-religioso e transreligioso, o respeito às diferenças, a superação dos preconceitos e o estabelecimento das relações democráticas e humanizadoras para o convívio social.

É preciso saber que esse ensino parte de um objeto de estudo, um objetivo, uma

metodologia e uma avaliação, aspectos esses definidos conforme os mencionados parâmetros e que objetivam proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos estudantes. Além disso, busca disponibilizar esclarecimentos referentes ao direito à diferença, valorizando a diversidade cultural e religiosa presente na sociedade, na construção de uma proposta de valorização dos direitos humanos.

Neste fazer pedagógico, é importante que você, professor, tenha sempre em mente - e nos seus planejamentos - que o objeto de estudo do Ensino Religioso é o fenômeno religioso num processo transcendente, pós-metafísico e ético de compreensão dos fenômenos, situado em uma útil linha entre filosofia e religião dentro da história humana. O desafio é compreender que este fenômeno é real e característico do ser humano, assim como as dimensões: social, psicológica e física.

Recordemos também que o ensino religioso nas escolas deve, antes de tudo, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro. E no respeito às liberdades individuais, na tolerância para com os que manifestam crenças e credos diferentes ou os que não professam qualquer crença religiosa; na convivência pacífica entre as diversas manifestações religiosas que compõem a pluralidade étnica e cultural na Nação Brasileira.

Por fim, acreditamos que todo este material será um grande apoio para seu fazer pedagógico, assim como meio de estudo e pesquisa. Sinta-se partícipe deste processo!



4.4.10.1 Organização do Conhecimento Escolar de Ensino Religioso

COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
· Demonstração de companheirismo e solidariedade nas relações sociais e nas tradições religiosas, respeitando a diversidade cultural e religiosa para a convivência harmônica entre as pessoas.			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
· Compreender o objeto de estudo do Ensino Religioso; · Observar as teorias existentes relacionadas a cada princípio da fenomenologia religiosa;	Culturas e Tradições	· Conhecer os princípios do fenômeno religioso; · Aplicar relações entre os conceitos, possibilitando a avaliação crítica e análise dos princípios da fenomenologia religiosa; · Descrever o fenômeno religioso, tanto quanto a sua interpretação religiosa; · Identificar as manifestações dos fatos religiosos e a religião como fenômeno humano.	· A Experiência espiritual individual e comunitária · Ritos e símbolos religiosos: formas de comunicação com os outros e com o Transcendente. · O que é religião
· Definir termos relacionados ao Ensino Religioso; · Conhecer significado de cada termo no Ensino Religioso;	Textos sagrados	· Significar as terminologias que aparecem no Ensino Religioso; · Identificar a correlação existente entre os termos habituais do Ensino Religioso e as experiências comunitárias	· O Dicionário do Ensino Religioso · (Espírito; Alma; E spiritismo; Espiritualidade; Mística; Fé; Crença; Crençice; Superstição; Experiência religiosa e Religiosidade).
· Compreender a definição de Religião como concepção social e fenomenológica no Ensino Religioso; · Apresentar os processos teológicos da humanidade	Teologia	· Analisar filologicamente a palavra "religião" no Ensino Religioso; · Levantar hipóteses a respeito do desenvolvimento humano relacionado à experiência teológica de cada era da história;	· A religião no Ensino religioso; · A história da experiência religiosa: como o homem primitivo, clássico, moderno e contemporâneo busca viver o fenômeno religioso;
· Observar as celebrações anuais como práticas religiosas brasileiras; · Conhecer os termos da linguagem simbólica dos rituais religiosos brasileiros;	Ritos	· Identificar datas comemorativas das práticas religiosas brasileiras; · Constatar a ligação entre a religiosidade do povo brasileiro com sua construção moral, ética e social.	· Datas comemorativas das religiões e o calendário civil.
· Reconhecer e compreender nomenclaturas próprias do Ensino Religioso como uma representação divina; · Definir as palavras que compõem os termos específicos do Ensino Religioso; · Apresentar os costumes religiosos como regras morais na sociedade;	Ethos	· Descrever o termo como conceito do Ensino religioso; · Caracterizar regras morais como práticas religiosas;	· Religiosidade e princípios éticos.

COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO – 2º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
· Demonstração de atitudes de companheirismo e solidariedade nas relações sociais e nas tradições religiosas, respeitando a diversidade cultural e religiosa para a convivência harmônica entre as pessoas.			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
· Compreender e identificar as culturas e tradições religiosas	Culturas e tradições	· Compreender que existem pessoas com diferentes características e religiões, e que juntas podem conviver bem. · Reconhecer que não tem sentido a inimizade com o próximo, porque mesmo sendo diferentes, compõem a diversidade populacional do Brasil.	· Os símbolos conferem significado às cerimônias religiosas. · Os símbolos religiosos intensificam a relação com o Transcendente. · O significado do fogo nas diferentes Tradições Religiosas.
· Compreender que cada tradição religiosa tem seu livro sagrado.	Textos Sagrados	· Compreender que os livros sagrados expressam mensagens e ensinamentos para a convivência humana. · Perceber que existem livros especiais chamados de livros sagrados para as religiões e que precisam ser tratados com respeito.	· Torá · Bíblia · Alcorão · Memórias e registros das tradições religiosas
· Compreender a linguagem simbólica · Relacionar símbolo, normas e rituais.	Ritos e Ethos	· Compreender que os símbolos estão presentes no cotidiano das pessoas. · Perceber sinais de religiosidade na linguagem cotidiana	· Somos um povo religioso · A relação com o Transcendente nos ajuda a viver melhor. · Posso me relacionar com o Transcendente através de expressões religiosas.



COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> Demonstração de atitudes de companheirismo e solidariedade nas relações sociais e nas tradições religiosas, respeitando a diversidade cultural e religiosa para a convivência harmônica entre as pessoas. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> Vivenciar atitudes de convivência, companheirismo e solidariedade nas relações sociais e nas tradições religiosas; Compreender que existem pessoas com diferentes características e religiões e juntas podem conviver; 	Textos Sagrados	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que os livros sagrados expressam mensagens e ensinamentos para a convivência humana. Demonstrar entendimento de que existem livros especiais chamados de livros sagrados para as religiões e que precisam ser tratados com respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> A linguagem mítica se recompõe em cada época. O inexplicável pode gerar tabu, magia e mito. O mito está ligado à natureza da tradição e à continuidade da cultura. A função do mito é reforçar a tradição e de uni-la à realidade dos acontecimentos iniciais. Cada grupo religioso tem seu livro sagrado.
<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a diversidade cultural e religiosa, para a convivência harmônica entre as pessoas. Compreender a descrição de práticas religiosas significativas elaboradas pelos diferentes grupos religiosos 	Ritos	<ul style="list-style-type: none"> Descobrir na realidade do outro sua experiência religiosa e entender que a vida é repleta de rituais, sagrados ou cotidianos. 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas religiosas elaboradas pelos grupos religiosos. O povo brasileiro tem costumes religiosos. As grandes celebrações da Humanidade. Os grandes acontecimentos são celebrados.
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a alteridade e o reconhecimento da realidade divina. 	Teologia	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a realidade plural do Sagrado de acordo com as múltiplas tradições; 	<ul style="list-style-type: none"> Cada religião ou grupo religioso explica o Transcendente a seu modo. As tradições de matrizes orientais: Hinduísmo, Budismo, Judaísmo. Novos movimentos religiosos. Religiões dos povos indígenas, matriz ocidental e matriz africana.

COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO – 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de sua identidade religiosa numa construção com o outro e na percepção da ideia do transcendente; Valorização de diferentes tradições religiosas e suas formas de expressão; Reconhecimento do direito de livre expressão religiosa no espaço escolar; Disposição para desenvolver harmonia pessoal com todos os seres em busca da paz, da convivência e da comunicação com o transcendente. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de identificar os escritos sagrados de outras tradições, como também os textos orais da realidade humana. 	Textos Sagrados	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os escritos sagrados de outros grupos religiosos. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada grupo religioso tem seu livro sagrado. Livros Sagrados: Bíblia, Alcorão, Torá, Vedas, Avesta. Textos orais das tradições indígenas e africanas.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar na realidade brasileira e nos costumes do calendário aquilo que é peculiar da fé e das crenças religiosas tradicionais e populares. 	Ritos	<ul style="list-style-type: none"> Compreender os princípios das práticas celebrativas das tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> O povo brasileiro cria canções, trovas e palavras religiosas. Ritos e crenças nas Tradições Religiosas: orais e escritas. Cerimônias religiosas nas Tradições Religiosas.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar na realidade brasileira a presença de cultos diversos, para divindades diversas. 	Teologia	<ul style="list-style-type: none"> Identificar como cada tradição religiosa se relaciona com a divindade. 	<ul style="list-style-type: none"> Cada religião ou grupo religioso explica o Transcendente a seu modo. As tradições de matrizes ocidentais (cristianismo, catolicismo, protestantismo) e africanas (umbanda, candomblé).



COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL			
DIREITOS DE APRENDIZAGEM			
ATITUDES			
<ul style="list-style-type: none"> · Apresentação de sua identidade religiosa numa construção com o outro e na percepção da ideia do transcendente; · Valorização de diferentes tradições religiosas e suas formas de expressão; · Reconhecimento do direito de livre expressão religiosa no espaço escolar; · Disposição para desenvolver harmonia pessoal com todos os seres em busca da paz, da convivência e da comunicação com o transcendente. 			
COMPETÊNCIAS	EIXOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS CONCEITUAIS
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender a importância do bom relacionamento, conhecendo e valorizando as pessoas com as quais se convive. · Identificar, no contexto social, a existência de diferentes tradições religiosas, compreendendo sua identidade religiosa numa construção com o outro e na percepção da ideia do transcendente. 	Cultura e Tradições	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender sua identidade religiosa numa construção com o outro e na percepção da ideia do transcendente; · Identificar no contexto social, a existência de diferentes tradições religiosas, valorizando suas formas de expressão; · Perceber-se como ser religioso e participe de uma tradição religiosa. · Desenvolver o princípio do respeito ao outro. · Demonstrar interesse para ouvir as diferentes tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Quem sou? · Somos todos iguais, porém diferentes. · Igualdade e solidariedade · Diversidade religiosa · Fenômeno Religioso · Cidadania e Tolerância · Liberdade religiosa · Elementos da natureza nas tradições religiosas: terra, ar, água e fogo. · Direitos humanos · Intolerância e preconceitos religiosos
<ul style="list-style-type: none"> · Desenvolver o respeito crescente que se efetua no cotidiano da sala de aula e nos diferentes grupos de convivência. 	Ethos	<ul style="list-style-type: none"> · Reconhecer o direito de livre expressão religiosa no espaço escolar; · Perceber que as tradições religiosas propõem harmonia pessoal com todos os seres em busca da paz, da convivência e da comunicação com o transcendente. · Valorizar a identidade de cada tradição religiosa e suas formas de expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> · As diferenças não atrapalham · Valores humanos e cidadania · Ética e cidadania · Normas e direitos humanos · Participar para transformar · Valores humanos e religiosidade
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender que os sinais revelam sentimentos, palavras e mensagens no cotidiano das pessoas. 	Ritos	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber que a construção de sua identidade(eu) se dá na relação com o outro, no entendimento das diferenças na alteridade; · Perceber que os livros e textos sagrados (orais e escritos) das várias tradições religiosas, revelam valores e atitudes de amor e de respeito ao próximo; · Perceber a linguagem poética e simbólica da cultura brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecendo o significado dos símbolos religiosos respeitamos o outro. · Descoberta dos mesmos símbolos nos vários grupos religiosos. · Os símbolos dão significados às celebrações da humanidade.
<ul style="list-style-type: none"> · Compreender que os livros sagrados das tradições religiosas expressam mensagens e ensinamentos para a convivência humana. 	Textos Sagrados	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar as semelhanças e as diferenças na origem e concepção dos textos sagrados. · Desenvolver o respeito ao que é sagrado para o outro. · Perceber que os livros e textos sagrados ensinam valores e atitudes de amor e respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> · Livros e Textos Sagrados orais e escritos nas tradições religiosas de matriz: Africana, Indígena, Ocidental e Oriental. · Memórias e registros das tradições religiosas.







Orientações Didático-
metodológicas

Capítulo 5

A definição de boas estratégias metodológicas a serem adotadas durante o processo de ensino e aprendizagem, em todas as etapas de ensino, é condição sine qua non ao planejamento e desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa e profícuca. Nessa perspectiva, este capítulo abordará a questão metodológica como ponto central à estruturação do currículo escolar, colocamo-nos, inicialmente, a refletir acerca das orientações didático-metodológicas propostas como norteadoras da prática educativa dos professores / educadores que atuam com os alunos dos anos iniciais e apresentamos um referencial teórico que baliza estas orientações e amplia o universo de pesquisa.

5.1 A questão metodológica⁵²

A perspectiva teórica adotada neste Referencial Curricular é coerente com a tendência predominante hoje nas concepções de currículo escolar e tem o foco no uso dos conhecimentos adquiridos, não no acúmulo de informações que se somam ano a ano, sem que os estudantes efetivamente trabalhem com elas. Não são poucos os estudos a evidenciar que informação e conhecimento são muito diferentes e que, do ponto de vista da aprendizagem, as informações que contam de fato são aquelas que se convertem em conhecimento próprio.

Esse tipo de concepção pressupõe abordagens metodológicas compatíveis e, atualmente, as que são consideradas mais adequadas são as metodologias centradas no trabalho pedagógico com situações-problema: situações desafiadoras, porque difíceis e possíveis ao mesmo tempo, em que se articulam atividades desenvolvidas pelos estudantes e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem que eles têm. Essa forma de trabalhar os conteúdos escolares é chamada por alguns estudiosos de modelo metodológico de resolução de problemas e por outros de aprendizagem baseada em problemas.

Trata-se de uma prática pedagógica assim pressupõe:

- favorecer a construção da autonomia intelectual dos estudantes;
- considerar e atender às diversidades na sala de aula;
- favorecer a interação e a cooperação;
- analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos estudantes;

⁵²Texto produzido por Rosaura Soligo



- mobilizar a disponibilidade para a aprendizagem;
- compatibilizar objetivos de ensino e objetivos de realização dos estudantes;
- criar situações que aproximem, o mais possível, "versão escolar" e "versão social" das práticas e conhecimentos tomados como conteúdos na escola;
- organizar racionalmente o tempo;
- organizar o espaço em função das propostas de ensino e aprendizagem;
- selecionar materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho;
- avaliar os resultados obtidos e redirecionar as propostas, se eles não forem satisfatórios.

Para realizar um trabalho pedagógico orientado por esses propósitos, é preciso desenvolver cada vez mais os saberes docentes para:

- analisar a realidade, que é o contexto da atuação;
- planejar a ação a partir da realidade à qual se destina;
- antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência;
- identificar e caracterizar problemas (obstáculos, dificuldades, distorções, inadequações);
- priorizar o que é relevante para a solução dos problemas identificados e tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;
- buscar recursos e fontes de informação que se mostrem necessários;
- compreender a natureza das diferenças entre os estudantes;
- estar aberto e disponível para a aprendizagem;
- trabalhar em colaboração com os pares;
- refletir sobre a própria prática;
- utilizar a leitura e a escrita em favor do desenvolvimento pessoal e profissional;
- atualizar-se em relação aos componentes e

áreas curriculares com as quais trabalha."⁵³

O que garante os resultados

A observação da realidade e algumas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem vêm indicando que há um conjunto de fatores que, de modo geral, interferem nos resultados (positivos ou negativos) do trabalho pedagógico. Os principais são os seguintes:

- a concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional de que dispõe;
- a crença do estudante na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento/ a valorização dos seus próprios saberes;
- o contexto escolar em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem;
- o contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem;
- a relação professor-estudante;
- o planejamento prévio do trabalho pedagógico;
- as condições de realização das atividades propostas;
- a intervenção do professor durante as atividades;
- a gestão da sala de aula;
- a relação da família com a aprendizagem dos estudantes e com a proposta pedagógica.

E, quando a perspectiva metodológica é a da resolução de situações-problema, as propostas são consideradas situações de aprendizagem de fato sempre que: há desafios que exigem dos estudantes o uso do que sabem e pensam; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível entre todos (WEISZ: 1997).

⁵³In: Guia de Orientações Metodológicas Gerais - PROFA, SEF-MEC, 2001.



Difficile possível: é este o problema

Tal como outros estudiosos têm defendido com formulações bem parecidas, o pesquisador Philippe Meirieu⁵⁴ afirma que, do ponto de vista didático, uma situação-problema pressupõe uma tarefa que não se pode realizar sem que ocorra uma aprendizagem precisa e que essa aprendizagem – verdadeiro objetivo da proposta – acontece ao ser vencido o desafio que está posto.

Uma situação de ensino é situação-problema quando⁵⁵:

- tem como proposta a resolução de um desafio;
- organiza-se em torno de uma atividade concreta, que permite efetivamente a formulação de hipóteses, suposições, conjecturas, estimativas;
- funciona como um desafio que o estudante se sente capaz de encarar, mesmo se precisar de algum tipo de ajuda para tanto o problema, apresentado inicialmente como uma proposta didática, é assumido pelo estudante como uma questão sua, o que potencializa o empenho, o engajamento na resolução da tarefa;
- apresenta um 'obstáculo real' a ser necessariamente transposto – é o que faz com que o estudante busque os recursos intelectuais disponíveis e/ou construa novas alternativas para dar conta do problema, já que precisa encontrar os meios para isso;
- tem um grau de dificuldade compatível com as possibilidades do estudante, ou seja, 'obriga-o' a mobilizar seus conhecimentos prévios e a produzir outros;
- configura-se como algo instigante, que vale a pena: uma situação-problema não é uma situação 'problemática' e tão complexa que desmobiliza o estudante pela grandiosidade;

- possibilita a antecipação dos resultados e a socialização, antes de se chegar ao final – arriscar faz parte do 'jogo';
- potencializa a argumentação, a discussão, a fundamentação, o embate produtivo das ideias, quando realizada em parceria;
- comporta 'internamente' as formas de validação da solução (ou das soluções, quando for o caso) – o caminho para a resposta ao desafio se encontra de algum modo na proposta;
- favorece a análise coletiva do percurso, desde o contato com a proposta até a solução, o que favorece a tomada de consciência das estratégias e das habilidades utilizadas, a generalização e a estabilização que serão úteis para o desempenho em outras situações.

Como se vê, uma situação-problema se define principalmente em função dos sujeitos para os quais está posta, tendo em conta o conhecimento que eles têm ou não.

A tarefa de encontrar resposta para “quanto é 3 mais 2?”, por exemplo, só será um problema (um bom problema a resolver) quando for difícil e possível ao mesmo tempo para uma criança pequena. Se ela tiver dois anos de idade e/ou não dispuser de recursos para chegar a esse resultado, não será um problema a resolver, será uma impossibilidade; se ela já souber, será uma proposta tola, que não reverte em aprendizagem. No entanto, se ela não souber, mas tiver meios para chegar a uma resposta, aí então será uma situação-problema adequada, por apresentar um desafio compatível com suas possibilidades de aprender.

O mesmo ocorre em se tratando de uma equação complexa. Se o estudante não tiver os conhecimentos prévios necessários

⁵⁴O 'contrato didático' é uma espécie de 'script' relacionado à natureza e ao modo de funcionamento da escola enquanto instituição que configura papéis, expectativas, direitos e deveres – geralmente implícitos – que dizem respeito aos professores, estudantes e situações de ensino e aprendizagem.

⁵⁵In Aprender... Sim, mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998

⁵⁶Essas dez características de uma situação-problema foram sistematizadas a partir do que apresenta Philippe Perrenoud em Dez novas competências para ensinar, (2000), baseado no que propõe Jean Pierre Astolfi em vários trabalhos.



para resolvê-la, não será um problema, será uma impossibilidade. E se já souber resolvê-la sem a menor dificuldade não será um problema que funciona como situação de aprendizagem, será um mero exercício. Para que seja uma situação-problema adequada, precisará apresentar um desafio compatível com as possibilidades de aprender do estudante, isto é, precisará, ao mesmo tempo, ser difícil e possível.

Observando rapidamente as dez características relacionadas acima, pode parecer que a formulação de situações-problema é de uma enorme complexidade para os professores, que jamais daríamos conta de planejá-las, o que não é exatamente real. O mais importante é saber que conhecimento os estudantes têm (ou não) sobre o que a proposta pede. Por exemplo, a depender do grupo de estudantes, a busca de resposta para a pergunta “Por que está havendo aquecimento global?” pode representar uma situação-problema valiosa. Mas se todos já souberem ‘a priori’ a resposta, porque já estudaram o assunto e compreenderam as razões do aquecimento, será apenas uma conversa.

Mesmo que aparentemente muito simples, uma proposta didática será sempre uma situação-problema se apresentar um desafio real, com um grau de dificuldade adequado ao conhecimento dos estudantes, se instigar a formulação de hipóteses e antecipações, se mobilizá-los a buscar uma resposta (por se sentirem capazes para tanto, mesmo que precisem discutir com os colegas ou receber ajuda do professor), se puderem por si mesmos considerar que o resultado a que chegaram é razoável ou válido, se puderem usar o que aprenderam em outras situações.

O ingrediente principal de uma prática pedagógica com esse enfoque metodológico é considerar o aprendiz um sujeito de fato. Como dizia Karl Marx há muito tempo e

por outras razões: “de cada um de acordo com suas capacidades, a cada um, de acordo com suas necessidades”. Essa máxima vale, também, para a educação escolar.

5.2 Pesquisa e letramentos

A perspectiva deste Referencial Curricular é também conceitualmente afinada com a tendência que vem se tornando predominante nos últimos anos quanto à necessidade de ampliação do processo de letramento e das habilidades de pesquisa.

Há quase duas décadas, desde a publicação dos Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 90, e de forma incisiva nos recentes documentos do Ensino Médio – como, por exemplo, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – são enfatizados alguns pressupostos curriculares importantes para a ampliação das capacidades de leitura, estudo, pesquisa e letramento. Alguns deles são os seguintes: “foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e



tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; propostas de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento” (ProEMI).

A rigor, em se tratando dessas capacidades, não há nada de muito diferente ou contraditório entre o que recomendam os documentos mais atuais e o que defendiam os documentos publicados pelo Ministério da Educação na última década do século passado. O desafio é, cada vez mais, converter esses pressupostos curriculares em ações efetivas nas salas de aula.

5.2.1 A pesquisa na escola de Educação Básica

O dicionário Aurélio define Pesquisa como ato ou efeito de pesquisar, investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento. Dessa forma, a organização de uma sistemática ou metodologia ajudará na consecução de objetivos e descobertas. É uma concepção que pode ser observada e empregada em contextos diversos, que sejam relacionados a vivências mais pragmáticas, que sejam aos contextos científicos.

Mas existe pesquisa na escola de Educação Básica? Professores e estudantes da Educação Básica são pesquisadores? Muito se tem discutido sobre esta temática, uma vez que a pesquisa é sempre colocada como prática apenas da academia. Universidade e Escola são colocadas sob uma lógica hierárquica, pois a primeira produz conhecimento para a segunda reproduzir. Assim, a universidade detém as competências de pesquisar e produzir conhecimento.

Todavia a pesquisa é elemento decisivo na formação inicial e continuada de

qualquer profissional. O ato de pesquisar desencadeia um processo emancipatório. A pesquisa deve perpassar todo percurso educativo do indivíduo, seja durante a Educação Básica, a graduação ou pós-graduação. O objetivo é propiciar a formação de profissionais reflexivos e críticos-investigadores da realidade, desenvolvendo sua autonomia. Cada vez mais se faz necessária a descentralização de processos que revelem necessidades e descobertas. A escola da Educação Básica, além de espaço de vivências de estudantes e professores, pode ser campo de pesquisa para esses mesmos que a compõem.

Demo (2000) chama atenção para prática de um ensino pela pesquisa, desmistificando a ideia de que esta prática só pode ser realizada pela academia. Assim, a escola da Educação Básica pode realizar pesquisa desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, considerada como uma atividade de processo educativo e democrático.

Sendo assim, estudantes precisam redescobrir o encantamento das diversas ciências. A escola deve ser promotora de situações motivadoras e problematizadoras, que permitam a descoberta do conhecimento e, acima de tudo, fascinação por aprender. Através da pesquisa estudantes observarão que as ciências não estão acabadas, são dinâmicas e que cada época histórica e cultural produziu conhecimento.

Da mesma forma, os professores precisam também redescobrir o encantamento de sua prática como professor. Valorizar sua ação profissional, entendendo que um envolvimento mais estreito com a comunidade escolar se faz necessário. A inserção do professor no contexto escolar não se resume à tarefa de transmitir conteúdos, mas conhecer e participar das vivências da comunidade escolar. É ele quem vivencia e observa, de mais perto, as situações que cada estudante tem



como experiência. Portanto, é aquele problematizador do conhecimento escolar. É o promotor direto de um conhecimento que precisa ser cada vez mais significativo para aquele que aprende.

Quando falamos de Ensino recorremos a Paulo Freire, que diz de uma busca incessante no ato de ensinar:

Enquanto ensino contínuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32)

A pesquisa permite que o professor redescubra formas de promover uma ciência encantadora, um conhecimento significativo e ao mesmo tempo, se renova como profissional. Também permite que construa um ensino que os estudantes aprendam e confrontem com as vivências de sua comunidade.

5.5.2 Letramentos⁵⁷

Na sociedade atual a escrita é meio de comunicação preponderante, circula através dos mais diversos suportes e propósitos comunicativos, exigindo que todos os cidadãos façam uso situado dela. A este uso situado das funções da escrita, para alguns autores (Soares, 2010; Kleiman, 2008; Mortatti, 2004), dá-se o nome de letramento.

O conceito de letramento aqui explicitado está diretamente relacionado à língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância

central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, cabe à escola instrumentalizar os estudantes para que tenham condições de fazer, cada vez maior e melhor, uso da função social da escrita, atendendo as suas necessidades de comunicação dentro e fora da escola, tornando-se, conseqüentemente, sujeitos mais letrados. Para formar sujeitos cada vez mais letrados Maria Vilma (2013)⁵⁸ afirma que faz-se necessário realizar uma prática pedagógica que invista no desenvolvimento de capacidades relacionadas à compreensão e à valorização da cultura escrita, que são:

- conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade;
- conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- conhecer os usos da escrita na cultura escolar:
 - saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar;
 - desenvolver capacidades específicas para escrever.

A autora afirma ainda que, para estas capacidades serem desenvolvidas, faz-se necessário a escola se organizar para o desenvolvimento de atividades que permitam, de fato, o uso significativo da função social da escrita e, conseqüentemente, a ampliação do processo de letramento. Pois, se letramento é o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 39)”, a condição de letrado está ligada diretamente ao maior ou menor uso, das práticas de leitura e de escrita.

⁵⁷Texto produzido pela profa. Maria Vilma da Silva - licenciada em Pedagogia, especialista em Formação de professores da Educação Básica e Mestra em Educação e Linguagem - técnica pedagógica e Gerente da Organização do currículo escolar - GEORC/SEE-AL.

⁵⁸In . Revista Eletrônica da educação de Alagoas - REDUC - ler artigo A organização de uma prática pedagógica de alfabetização sociointeracionista.



Objetivando que a escola favoreça a ampliação do processo de letramento dos seus estudantes, acreditamos que as atividades abaixo relacionadas favorecem a formação de leitores e escritores proficientes e, conseqüentemente, de sujeitos mais letrados:

- a disponibilização de diferentes textos, de diversos gêneros para que manuseiem e observem o propósito comunicativo e a estrutura composicional dos referidos textos;
- a exploração da estrutura dos diferentes suportes textuais, tais como: livro (capa, autor, ilustrador, contracapa, sumário, paginação, estilo do(s) autor(es) e ilustrador(es) - tipo de linguagem utilizada, tipo de público para o qual a obra está destinada etc.), jornal e revista;
- a orientação para produção de diferentes gêneros textuais a partir de uma necessidade comunicativa, definindo, com antecedência, o que dizer, para quem dizer e como dizer;
- a orientação à produção de textos a partir, inicialmente, da organização de um esquema lógico das ideias a serem registradas e de rascunhos, garantindo a possibilidade de construção de diferentes versões do mesmo texto.

Como se pode perceber, embora o desenvolvimento da habilidade de ler e de escrever seja da competência da escola, o uso das suas funções extrapola a esfera escolar, assim, concordamos com Kleiman (2008, p. 20) quando afirma que o “[...] fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”; letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. Assim sendo, a escola, dentre várias outras instituições se constitui como agência de letramento.

5.5.3 A relação entre letramento e escolarização

Ancoramo-nos em Masagão(2001) e Soares(2004), para afirmar que há uma relação direta entre escolarização e grau de letramento, ou seja, conforme aumentam os anos de escolarização, aumenta, também, o nível de letramento em que os sujeitos são classificados.

Dessa forma, há uma grande responsabilidade da escola na ampliação do nível de letramento dos seus estudantes. É preciso que a escola aproxime cada vez mais a sua prática pedagógica das necessidades de uso do conhecimento, pois, segundo Soares (2004), na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação, e na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondendo a necessidades ou interesses pessoais ou grupais; são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea.

Diante disso, a autora afirma que existe o letramento escolar e o letramento social. Para ela, letramento escolar se refere às habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e para a escola. Já o letramento social se refere às habilidades demandadas pelas práticas sociais.

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em



experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar (SOARES, 2004, p. 111).

Em se tratando de práticas e eventos de letramentos com características distintas, o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo. Em decorrência disso, supõe-se que o sujeito que vivencia práticas de letramento escolar, via de regra, acaba por habilitar-se para a vivência de práticas que exijam o letramento fora do contexto escolar.

Diante disso, entendemos que a escola é uma das principais agências de letramentos e que é necessário alargar a relação entre letramento e escolarização. Dessa forma, defendemos que ela, a escola, efetive definitivamente a interrelação entre o letramento escolar e o letramento social a partir do uso situado da leitura e da escrita e dos conhecimentos que circulam no mundo.

Nessa perspectiva, apontamos a pesquisa escolar como atividade propulsora para a realização dessa relação, pois a pesquisa exige uso situado das diferentes fontes de informações através da busca incessante de elementos que elucidem os seus questionamentos. Isto obrigará a escola fazer a relacionar com as diferentes agências de letramentos, se constituindo como agência formadora de sujeitos cada vez mais letrados.

5.3 O desenvolvimento das habilidades de leitura

Quanto mais a escolaridade avança, maior é a habilidade que se exige dos estudantes para aprender diferentes conteúdos por meio da leitura e para demonstrar por escrito o que aprenderam. Eles devem escrever o que entenderam do que leram, localizar informações, expressar com suas palavras o que

sabem, selecionar aspectos relevantes, fazer resumos, dentre outras habilidades.

É preciso considerar, entretanto, que aprender a partir da leitura exige não apenas a retenção de informações, mas sua transformação em conhecimento de fato. É aí que reside a tarefa fundamental e intransferível da escola: ensinar aos estudantes as habilidades que todo leitor competente pode utilizar quando precisa aprender com os textos. Além de esse ser um aprendizado essencial para avançar na escolaridade, é também uma necessidade do mundo atual, se considerarmos que a grande quantidade de informações produzidas e veiculadas em diferentes meios de comunicação requer do leitor relativa autonomia para selecionar e interpretar de forma adequada aquilo que responde às suas necessidades.

Portanto, não é suficiente que os estudantes aprendam os conteúdos a partir do texto, mas sim que desenvolvam habilidades que lhes permitam compreendê-lo e aprender com ele. É necessário ensinar os estudantes a estudar e a tomar consciência do que é preciso fazer efetivamente para estudar um texto. Tal como afirma Délia Lerner⁵⁹ (1999, p.11):

Tornar objeto de ensino os usos da leitura e da escrita em diversos componentes curriculares significa oferecer a todos os estudantes maiores oportunidades para que se apropriem desses usos para aprender, significa habilitá-los a utilizar essas ferramentas de forma competente e eficaz, significa contribuir positivamente para seu êxito escolar no presente e no futuro..

Se a situação de estudo estiver relacionada à História, por exemplo, será importante que os estudantes saibam lidar com textos de diversos gêneros em que os conhecimentos históricos estão presentes, o

⁵⁹LERNER, Délia. Preparar para a vida acadêmica por intermédio da leitura e da escrita. In: Seminário Internacional – curso Ler e escrever para estudar: uma análise didática. Centro de Estudos da Escola da Vila. São Paulo, 10 e 11 de setembro de 1999.



que exigirá, entre outros aprendizados, conhecer suas diferentes formas de organização para poder compreendê-los, construir sentido e aprender com eles.

Esses gêneros são cartas, diários de viagem, notícias de jornais e revistas, certidões, leis, fichas de identificação pessoal, documentos pessoais, letras de músicas populares e de hinos, gráficos e tabelas, crônicas de costumes, propagandas de produtos/eventos e são também os textos que figuram nos livros didáticos. E para que os estudantes possam ter familiaridade e se relacionar adequadamente com esses textos, será preciso conhecê-los na escola, o que significa que é tarefa dos professores dos diferentes anos/séries e componentes curriculares garantir o acesso a eles.

Dentre a variedade de gêneros que os estudantes precisam aprender a ler, há alguns prioritários, que são os predominantemente expositivos: textos cuja finalidade é fazer compreender um assunto, apresentar um tema novo ou expôr um conceito em que o autor apresenta informações sobre um conteúdo supostamente desconhecido ou pouco familiar aos leitores, com as explicações necessárias para favorecer o entendimento do que é tratado. Em geral, quem produz esses textos pretende ensinar algo pela escrita – como ocorre com os que se encontram nos livros didáticos.

Os gêneros de natureza expositiva possuem uma forma própria de organização das informações e apresentam recursos linguísticos e marcadores textuais específicos que dão uma determinada ordem lógica às ideias para favorecer o entendimento do que é tratado.

Para que os estudantes compreendam esses textos é preciso saber lidar com eles, é preciso saber estudá-los. E, para tanto,

será preciso receber ajuda para aprender a:

- relacionar as informações novas com os conhecimentos prévios sobre o assunto;
- resolver dificuldades de compreensão encontradas durante a leitura;
- discutir aspectos relevantes;
- reorganizar informações para recordar o que foi aprendido: marcar a página onde se encontra a informação; registrar a fonte pesquisada para que, caso necessário, se possa recorrer novamente a ela; sublinhar o que for relevante; fazer comentários na margem dos textos; anotar o que for preciso; resumir; fazer esquemas; fichamentos; paráfrases; ou mesmo ler outros textos que ajudem a compreender melhor o que está sendo estudado.

Essas são habilidades que, de certa maneira, apoiam a leitura e fazem da escrita uma poderosa ferramenta para aprender a estudar, além do que, a ampliação dos diferentes letramentos e da capacidade de pesquisa passa necessariamente pela conquista dessas habilidades.

5.4 A Gestão de Sala de Aula e as Modalidades Organizativas⁶⁰

A prática docente é uma prática de gestão em que o professor se configura num gestor de sala de aula, que motiva e desencadeia atividades didático-pedagógicas. Assim, é o professor que toma decisões frente aos processos de ensino e de aprendizagem (LIMA, 2009). Dentre os muitos encaminhamentos e tomadas de decisão geridos pelo professor, o trabalho com o tempo didático é determinante na prática dessa gestão.

Não tem sentido discutir se com mais ou menos tempo se ensina ou se aprende determinado conhecimento escolar, mas o como utilizar ou melhor aproveitar este tempo

⁶⁰LERNER, Délia. Preparar para a vida acadêmica por intermédio da leitura e da escrita. In: Seminário Internacional – curso Ler e escrever para estudar: uma análise didática. Centro de Estudos da Escola da Vila. São Paulo, 10 e 11 de setembro de 1999.



é o que de fato importa na gestão de sala de aula. No contexto de resignificação do tempo didático, estratégias e propostas de atividades bem planejadas efetivam o desenvolvimento do conhecimento. Portanto, a prática de gestão do professor deve produzir mudança qualitativa, não simplesmente quantitativa.

Essa mudança sugere rompimento com a correspondência linear entre conhecimento e tempo, assim duas condições são necessárias: manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e viabilizar o retorno aos mesmos conhecimentos em diferentes oportunidades, sob diferentes perspectivas. Criar essas condições exige implementar diferentes modalidades organizativas que coexistem e se articulam ao longo do ano escolar: projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes e atividades independentes (BRASIL, 2001).

A partir do que é orientado pela proposta curricular das unidades escolares, os professores são informados sobre o que devem ensinar e o que os estudantes devem aprender, contudo devem, também, tomar as decisões e organizar um planejamento que informa o como fazer para que a proposta curricular seja colocada em prática no dia-a-dia da sala de aula. A pesquisadora argentina Délia Lerner classificou o trabalho de gestão de sala de aula em: projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes e atividades independentes, que hoje são conhecidos como modalidades organizativas (ANDRADE; GUIMARÃES, 2013).

Projetos

Os projetos, também chamados de projetos didáticos, que não devem ser confundidos com os Projetos de Escola, são formas organizativas do ensino cuja principal característica é ter início em uma situação-problema e se articular em função de um

propósito, um produto final, que pode ser um objeto, uma ação ou os dois (SIGNORELI, 2013; LERNER, 2002).

Suas principais características são a existência de um produto final e de objetivos mais abrangentes. Os erros mais comuns em sua execução são certo descaso pelo processo de aprendizagem, com um excessivo cuidado em relação à chamada culminância (ANDRADE; GUIMARÃES, 2013).

Os projetos permitem uma organização muito flexível do tempo, em função de um objetivo que se queira alcançar. Podem ocupar somente uns dias ou se desenvolver ao longo de vários meses. Tendo maior duração oferecem a oportunidade de compartilhar com os estudantes o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo. Assim, fixada a data em que o produto final deve estar pronto, é possível discutir um cronograma e definir as etapas necessárias, as responsabilidades que cada grupo deve assumir e as datas que terão de ser respeitadas para que o objetivo seja alcançado no prazo previsto.

Uma qualidade importante dos projetos é oferecer um contexto no qual o esforço de estudar tenha sentido, e no qual os estudantes realizem aprendizagens com alto grau de significação. É a modalidade organizativa do ensino que mais se afina com os trabalhos interdisciplinares.

Sequências Didáticas

A sequência didática é um conjunto de propostas de atividades interligadas e com ordem crescente de dificuldade. Cada passo permite que o próximo seja realizado. Os objetivos são focados em conhecimentos escolares mais específicos, com começo, meio e fim. Em sua organização, é preciso prever esse tempo e como distribuir as sequências em meio às atividades permanentes e aos projetos. É comum confundir essa modalidade com o que é feito no dia-a-dia. A



questão é: há continuidade? Se a resposta for não, você está usando uma coleção de atividades com a cara de sequência (ANDRADE; GUIMARÃES, 2013).

Pode-se, ainda destacar, que sequência didática é um instrumento de ensino e gestão da sala de aula, que define procedimentos, passos, ou etapas encadeados para tornar mais eficazes os processos de ensino e de aprendizagem. É um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos estudantes (ZABALA, 1998).

A diferença em relação aos projetos, é que esses se organizam em torno de um produto tangível, e que as sequências didáticas incluem situações estruturadas, objetivos bem definidos alcançados a curto prazo.

As sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica (SIGNORELI, 2003; LERNER, 2002). Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática. Em cada sequência se inclui, assim como nos projetos, atividades coletivas, grupais e individuais.

Atividades Permanentes

As atividades permanentes ou habituais se repetem de forma sistemática e previsível, diária, semanal ou quinzenalmente, e oferecem a oportunidade de contato intenso com um conhecimento escolar em cada ano da escolaridade. Normalmente, não estão ligadas a um projeto e, por isso, têm certa autonomia. As atividades servem para familiarizar os estudantes com determinados conteúdos e construir hábitos, isto é, são situações propostas com regularidade. Podem ser utilizadas quando um dos objetivos

do trabalho é construir atitudes (SIGNORELI, 2003; LERNER, 2002).

Por exemplo, uma atividade permanente que se pode realizar é A hora dos contadores de contos, em que os estudantes se responsabilizam, em rodízio, por contar ou ler um conto que eles mesmos tenham escolhido e cuja apresentação tenha preparado previamente, de tal modo que seja clara e compreensível para quem ouve.

Outro exemplo é A hora das curiosidades científicas, destinada a dar resposta às indagações dos estudantes sobre o funcionamento da natureza e a intensificar seu contato com as discussões científicas.

Ainda como exemplo de atividades permanentes, pode-se encaminhar A hora das notícias, atividade destinada a formar leitores críticos.

Outro exemplo refere-se a um professor de Matemática de 1ª série do Ensino Médio, que tem quatro encontros semanais com uma classe e que desenvolve o estudo de funções em três desses encontros, por meio de atividades sequenciadas, e uma vez por semana, desenvolve estudos estatísticos relacionados a um projeto interdisciplinar que a turma está realizando, em colaboração com os professores de Geografia e História. Esse encontro passa, então, a ser uma atividade habitual, relativa ao desenvolvimento do projeto (SIGNORELI, 2003).

Atividades Independentes

As atividades independentes são aquelas que, geralmente, correspondem a necessidades didáticas surgidas no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem. Configura uma aula em que o professor sistematiza um conhecimento escolar que esteve em jogo no desenvolvimento de um projeto recém terminado, e que não tratava dos objetivos desse projeto (SIGNORELI, 2003; LERNER, 2002). Estas podem se classificar em dois subgrupos:



Atividades Ocasionais: em algumas oportunidades, o professor considera alguma atividade valiosa e a compartilha com os estudantes, ainda que não pertença ou se relacione às atividades que no momento estão sendo realizadas. Assim, se é algum conhecimento escolar significativo, a organização ou proposta de uma atividade independente se justifica.

Atividades de Sistematização: estas são consideradas “independentes” apenas pelo fato de não ajudarem a alcançar objetivos colocados em relação à ação imediata. Guardam sempre uma relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos que estão sendo trabalhados, porque se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos construídos através de outras modalidades organizativas.

Como exemplo cita-se: professores preparam um debate, a partir de um documentário em vídeo, em função da ocorrência nas imediações da escola de algum fato que envolve questões de violência, ética e que pede uma intervenção educativa; ou ainda, durante uma discussão sobre notícias de jornal, um estudante traz um artigo de jornal comentando uma descoberta científica e a partir do grande interesse pelo conhecimento, então, o professor sugere a uma equipe de estudantes que prepare um seminário sobre o tema e marca uma atividade independente para a apresentação.

Esses exemplos nos fazem lembrar que o planejamento do ensino deve ser construído com flexibilidade, tendo um espaço para que atividades independentes possam ser realizadas.

Combinando as diferentes modalidades, o professor tem condições de organizar seu plano de ensino de modo a proporcionar aos estudantes processos de ensino e de aprendizagem mais significativos, articulando os diferentes conhecimentos escolares com as diferentes modalidades organizativas e, dessa forma, evitando a fragmentação do conhecimento e respondendo melhor ao desafio de ensinar.

A articulação de diferentes modalidades organizativas torna possível desenvolver situações didáticas que tenham diferentes durações, que podem ser permanentes ou acontecer em determinados períodos, algumas que se sucedem no tempo, outras que se cruzam em um mesmo ano, ciclo ou etapa. Desse modo, a distribuição do tempo didático, em vez de se confundir com a justaposição de pedaços do objeto de conhecimento que seriam sucessiva e cumulativamente aprendidos pelo sujeito, favorece a apresentação do conhecimento, pela escola, como uma prática social complexa e a apropriação progressiva dessa prática por parte dos estudantes.

5.4.1 Síntese das modalidades organizativas

A depender do tipo de aprendizagem que se pretende favorecer, os conteúdos podem ser trabalhados na forma de atividades permanentes, atividades sequenciais, atividades de sistematização ou projetos⁶¹.

A seguir há uma breve síntese das características de cada uma dessas modalidades de organização do trabalho pedagógico.

⁶¹Essas formas (ou modalidades) de organização dos conteúdos são defendidas por Delia Lerner e constam do texto “É possível ler na escola?”, presente no livro *Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário* (Artmed, 2002).



PROJETOS	SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES [ou Atividades sequenciadas]	ATIVIDADES PERMANENTES	SITUAÇÕES INDEPENDENTES
São situações didáticas que se articulam em função de uma finalidade e de um produto final compartilhados. Pressupõem uma sequência de atividades, contextualizam as propostas e, embora não necessariamente, podem ser interdisciplinares.	São situações didáticas articuladas que possuem uma sequência de realização cujo critério principal são os níveis progressivos de complexidade dos conteúdos.	São situações didáticas cujo objetivo é consolidar habilidades, constituir atitudes, desenvolver hábitos etc.	→ SITUAÇÕES OCASIONAIS: São situações em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que foi planejado. → SITUAÇÕES DE SISTEMATIZAÇÃO São atividades que não estão relacionadas com propósitos imediatos, mas com objetivos e conteúdos definidos para o ano, pois se destinam justamente à sistematização dos conhecimentos.
PERIODICIDADE: depende dos objetivos propostos - um projeto pode ser de dias ou meses. Quando de média ou longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas com os estudantes e a distribuição do tempo.	PERIODICIDADE: variável	PERIODICIDADE: semanal, quinzenal, diária. As atividades se repetem de forma sistemática e previsível.	
CARACTERÍSTICA BÁSICA: Ter uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos que se expressa em um produto final, resultado de uma sequência de atividades. O produto final mais importante, entretanto, é a ampliação do conhecimento dos estudantes.	CARACTERÍSTICA BÁSICA: funcionam de forma parecida com os projetos, mas não têm produto final pré-determinado.	CARACTERÍSTICA BÁSICA: a marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilitam contato intenso com um tipo de conteúdo.	



5.5 Orientações Didático- Metodológicas

5.5.1 Área de Linguagens⁶²

Metodologia e as linguagens

Partindo do pressuposto que é pela linguagem que o ser se funda como sujeito, é também por ela que expressa subjetividades. É em meio aos processos constitutivos do ser, sejam eles cognitivos, sejam eles sociais, que o sujeito se faz presente no mundo físico e das ideias, através de representações simbólicas e signos, de significações e ressignificações em seu desenvolvimento social mediado pelas interações que realiza num tempo histórico e espaço social. Assim, para que os estudantes façam uso situado das diversas linguagens é imprescindível que, no processo de ensino e aprendizagem, a escola favoreça cada vez mais a ampliação de conhecimentos, a partir de diferentes fontes em uma perspectiva multicultural.

Considerando que a escola é lugar de diversidades e multiplicidades, de interações significativas, de saberes de diferentes tipos, de sistematizações do conhecimento dos estudantes e de tantas práticas e vivências sociais, a abordagem interdisciplinar, proporciona um rico e fértil tempo de construções, socializações, transformações e invenções pelos sujeitos partícipes da ação educativa.

Sendo assim, na espiral da construção de sentidos, a ação educativa escolar pode promover letramentos múltiplos visando a empoderar os estudantes, considerando a singularidade de cada um e contribuindo para ampliar o seu repertório cultural e favorecer a inclusão social.

Nesse sentido, para que os estudantes possam desenvolver adequada-mente os

saberes previstos na área de Linguagens, é preciso garantir alguns cuidados metodológicos importantes relacionados aos respectivos componentes curriculares:

- considerar que é fundamental ensinar os estudantes a utilizarem adequadamente as diferentes linguagens – verbal, artística e corporal – e que todo o conhecimento de convenções, regras e nomenclaturas deve contribuir para tanto.
- organizar atividades, sempre que possível, a partir de situações reais do dia a dia, porque não é a partir de conhecimento teórico que se aprendem as diferentes linguagens: o conhecimento conceitual é subsídio para práticas cada vez mais adequadas, e não ponto de partida.
- propor situações de análise de boas práticas e boas produções em diferentes linguagens que sirvam como referências de qualidade.
- demonstrar que as linguagens, além de serem formas de manifestação cultural de um povo ou uma comunidade, são também formas de manifestação de individualidades e diferenças entre as pessoas.
- valorizar as formas de expressão dos estudantes nas diferentes linguagens, mesmo quando diferentes do padrão social predominante, por ser a tradução de seus pensamentos, sentimentos, ideias, opiniões, saberes.
- trabalhar com o potencial criativo dos estudantes e incentivar a tomada de decisões, as iniciativas e a autonomia durante as atividades.
- propor atividades ajustadas ao nível de desenvolvimento e às possibilidades de aprendizagem dos estudantes, que representem desafios possíveis, favorecendo o êxito e a autoestima.
- explicar que para aprender práticas artísticas, corporais e de uso da linguagem

⁶²Eduza Maria Soares de Oliveira
Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Alagoas
feliceazul@yahoo.com.br

⁶³Texto organizado por Rosaura Soligo



verbal é preciso se arriscar, que os erros fazem parte do aprendizado e que todos poderão contar com o professor para ajudá-los em suas tentativas.

- envolver os estudantes no processo de reflexão e definição de projetos, normas de conduta, regras, materiais, espaços e adaptação de atividades, valorizando possibilidades que tragam desafios adequados aos conhecimentos do grupo.

- favorecer a articulação entre os saberes e fazeres conquistados na área de Linguagens com o que há disponível na comunidade/cidade: bibliotecas, internet, feiras populares, museus, centros culturais e esportivos, clubes etc.

- desenvolver práticas interdisciplinares adequadas e combater a ideia, por vezes habitual nas escolas, de que os componentes curriculares da área de Linguagens devem se submeter a objetivos e necessidades dos demais componentes curriculares.

O componente curricular Língua Portuguesa⁶⁴ – como já explicitado no texto que caracteriza Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, a metodologia mais adequada é a que coloca o estudante na condição de usuário das diferentes funções sociais da língua. Assim sendo, faz-se necessário levar para a sala de aula, tanto os materiais de leitura e escrita que circulam na sociedade, quanto vivenciar situações reais de leitura e produção de textos mesmo que os estudantes ainda não se saibam ler e escrever com autonomia.

O Componente curricular Arte possui uma característica muito singular na sua concepção conceitual, pois abrange quatro linguagens artísticas que possuem conteúdos próprios e formações acadêmicas distintas. Como dissemos anteriormente, a partir dos PCN-Arte, que apontam para a necessidade

do ensino específico de cada uma das linguagens artísticas, as universidades brasileiras extinguiram a antiga formação polivalente em Educação Artística, criando os cursos de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. No Referencial Curricular de Alagoas sugerimos que, mesmo considerando as competências comuns às quatro linguagens artísticas, cabe ao professor proporcionar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes utilizando principalmente os conteúdos próprios pertinentes a sua habilitação acadêmica.

Para uma melhor compreensão terminológica sempre que Arte vier iniciada com letra maiúscula, a referência é ao Componente Curricular; quando iniciada por minúscula, a referência é para a arte como expressão humana, abrangendo suas diversas formas de linguagem.

Outro aspecto desta proposta se refere aos eixos de aprendizagem, baseados na influência dos estudos de Ana Mae Barbosa e sua proposta de Pedagogia Triangular para o ensino da Arte, composta pela contextualização histórica das artes, pela apreciação (leitura de processos e obras de arte) e pelo fazer artístico. Dentro desta proposta, indicamos operadores compatíveis com a estrutura seriada do ensino, sem, no entanto, ficarmos reféns de uma visão cronológica da arte em que, ou aparente uma (equivocada) evolução, ou se reduza tudo a estilos, escolas e movimento. Com isto, não estamos negando a necessidade de reflexões pertinentes à História da Arte, mas incorporando-as a eixos geográficos e filosóficos.

Assim, no Ensino Fundamental, os eixos privilegiam a construção do conhecimento através de operadores espaciais, organizando o ensino a partir do

⁶⁴As orientações metodológicas relacionadas ao componente Língua portuguesa encontram-se sistematizadas no texto que caracteriza o referido componente curricular.



contato direto do aluno com processos e objetos artísticos de seu local de moradia em direção às produções universais.

Coerente com esses eixos de ensino e aprendizagem, indicamos como abordagem didático-metodológica a pedagogia triangular presente nos PCN-Arte e em Ana Mae Barbosa. A articulação das três ações (fazer, apreciar e contextualizar) é primordial para que a proposta pedagógica se concretize de forma adequada. Privilegiar uma em detrimento das demais pode gerar equívocos já cometidos no processo histórico e para os quais já chamamos a atenção anteriormente.

Enfatizamos aqui um princípio norteador explicitado no Quadro do Componente Curricular como atitude que os educandos devem desenvolver ao longo de sua formação educativa: a percepção da arte como forma de conhecimento do e de pensamento sobre o mundo que se diferencia dos conhecimentos filosóficos e científicos. As linguagens artísticas, assim como toda linguagem, possibilitam formas diferenciadas de leitura e de ação no mundo e, devido a sua presença desde a vida cotidiana dos estudantes até às grandes realizações culturais da humanidade, deve ter sua importância reconhecida e, principalmente, destacada nos currículos escolares.

O reconhecimento da importância do ensino da Arte se verifica na organização do tempo e do espaço dentro das escolas e na criação de espaços específicos de aprendizagem. Indicamos que o professor de Arte trabalhe a partir da linguagem específica na qual realizou sua formação superior, procurando desenvolver atividades que incluam as demais linguagens artísticas. Essa proposta se reflete no Quadro do Componente Curricular nas colunas dedicadas às habilidades e aos conteúdos conceituais, através de indicações gerais, que devem ser trabalhadas independente da formação do

professor, e específicas dentro de cada uma das linguagens artísticas.

O ajuste nestas orientações depende da formação de cada professor, das necessidades dos estudantes e das condições materiais encontradas na escola. Porém, sugerimos alguns encaminhamentos para a prática na sala de aula. Por exemplo, no sexto ano do Ensino Fundamental, o professor pode propor aos estudantes, através de projetos pedagógicos, sequências didáticas ou atividades permanentes que façam um levantamento dos objetos artísticos presentes em sua casa. Neste levantamento se evidenciará qual é a compreensão de arte para cada um, compreensão que pode motivar atividades de reflexão sobre o que é arte e suas implicações na vida das pessoas, a origem de algumas expressões artísticas, a qualificação social do objeto artístico decorrente do meio de comunicação utilizado.

O objeto artístico (ou sua reprodução) levado à sala de aula pode passar por um processo de leitura destacando-se seus elementos constitutivos, os materiais utilizados em sua produção e a composição. Pode-se, em seguida, fazer-se a proposição de uma produção aos estudantes, utilizando algum dos elementos levantados no estudo, sejam os de contextualização histórico-social, sejam os materiais, os elementos ou as formas de composição. Uma possibilidade, após a produção, é a retomada destes objetos como modelos a serem apreciados e contextualizados a partir de sua origem. A sequência sugerida – contextualização, leitura e produção – pode ser refeita de acordo com as necessidades e objetivos propostos.

O levantamento desses objetos de arte pode colocar em questão também as diferenças das linguagens artísticas, servindo como referência para especificar a linguagem na qual o professor é formado. Em se tratando de artes visuais, pode-se estudar não



somente possíveis quadros, reproduções, estatuetas, mas também as fotografias familiares, as cores utilizadas nas paredes e nos móveis, a composição dos ambientes, etc. No caso de música, podem-se pesquisar as produções da indústria cultural e, principalmente, as músicas das crianças, as tradicionais da família e da comunidade, as cantigas aprendidas com os pais e avós, etc. No caso de dança, pode-se trabalhar sobre as brincadeiras infantis de roda, as manifestações características da comunidade, as expressões advindas da indústria cultural, etc. E quando a situação é o trabalho com teatro, igualmente, podem-se ter como base de estudo as histórias familiares, as formas de narrativas orais e as brincadeiras dramáticas.

Enfim, o professor de Arte deverá buscar os conteúdos pertinentes a sua linguagem específica que contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências do componente curricular em suas atividades permanentes, nos projetos e sequências didáticas.

A Educação Física Escolar deve ter tratamento metodológico específico considerando a natureza eminentemente procedimental de suas práticas como objeto de ensino. Assim, o professor na interlocução com os estudantes deve considerar:

- Três eixos motivacionais para o ensino e a aprendizagem da cultura corporal de movimento: (1) a resolução de problemas; (2) o exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção; e, (3) a inserção nos grupos de referência social.
- que no ensino de técnicas/gestos específicas devem estar presentes atividades prazerosas e lúdicas que deem satisfação e motivação ao estudante.
- que a observação do processo de construção do conhecimento da cultura corporal de movimento como elemento de

formação das individualidades e do ser social, propõe-se um olhar sobre os conteúdos a partir de dois eixos estruturantes: (1) a dimensão individual dos conteúdos; (2) a dimensão relacional e interativa dos conteúdos.

- a associação da aprendizagem necessariamente com o desenvolvimento do lúdico, ou seja, o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, (re) significar e mobilizar regras, lógicas, produzir o inusitado num contexto regrado.
- a ênfase na comunicação verbal e gestual numa perspectiva de letramento, num sentido lato.
- o investimento nas singularidades e na valorização dos diferentes saberes prévios.
- o respeito à diversidade e pluralidade culturais.
- o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- que a avaliação deve tomar por base a concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexivo de reconstrução, de caráter formativo e prioritariamente qualitativo, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para progressão continuada individual das crianças, favorecendo seu desenvolvimento integral.
- na aprendizagem, a criação como recurso para o diálogo da criança com o seu repertório de experiências, saberes e fazeres e sua imaginação, considerando seus processos de identidade e de alteridade, exigindo, assim, autonomia de pensamento e ação.
- que as atividades devem favorecer o conhecimento de si próprias, visando à apropriação de conceitos e associação de ideias de modo a contribuir para o desenvolvimento do senso crítico.



- que nos conteúdos, deve-se privilegiar a oferta de jogos – dramáticos, visuais, sonoros, corporais e/ou cooperativos – e as brincadeiras lúdicas enquanto espaços acolhedores e impulsionadores da imaginação e do modo de experimentar e de experimentar-se, de apropriar-se e de produzir e criar novas linguagens.
- o direito de todos os estudantes, sem exceção, de terem acesso aos saberes produzidos culturalmente e que se manifestam nas diferentes práticas corporais.
- a compreensão dos estudantes quanto à natureza social e cultural dessas práticas.
- a problematização da construção cultural das práticas corporais, bem como o questionamento dos valores e dos padrões usualmente a elas vinculados.
- os estudantes como sujeitos produtores de cultura, viabilizando condições para que se apropriem dessas práticas, vivenciando-as e recriando-as tanto na forma como nos sentidos e valores a elas atribuídos, com base em seus próprios interesses.
- a promoção de condições para que o estudante compreenda que brincadeira e jogo, entendidos como direitos sociais, refletem a produção de saberes e conhecimentos.

5.5.2 Área de Matemática

A prática docente em matemática deve priorizar as formas como os estudantes aprendem, bem como, a sistematização do que ensinar para que a aprendizagem de fato aconteça. Nesta perspectiva, o planejamento do professor deve priorizar as demandas apresentadas pelos estudantes, pois estes revelam suas experiências, seus conhecimentos prévios e suas dificuldades na apropriação da matemática escolar.

Para a organização do ensino e

aprendizagem do conhecimento matemático se faz necessário propor Modalidades Organizativas. São esquemas de gestão de sala de aula que organizam o ensino e a aprendizagem do conhecimento matemático. A seguir apresentaremos modelos de Modalidades Organizativas, Projetos Interdisciplinares, Sequências Didáticas e Atividades Permanentes, que ajudarão o docente das séries iniciais na construção de seu planejamento.

Projetos Interdisciplinares

O trabalho com Projetos Interdisciplinares no ensino de matemática tem caráter interdisciplinar e transversal, pois congrega componentes curriculares, saberes e áreas de conhecimento em torno de problematizações do mundo em que vivemos, assim como, esses saberes são objetos de estudo das áreas de conhecimentos e componentes curriculares envolvidos. Nesta modalidade organizativa observa-se uma maior complexidade pedagógica, o que oportuniza contato com inúmeras situações, objetos e relações na matemática, permitindo maior articulação do conhecimento estudado com as vivências dos estudantes.

Outro fator a considerar sobre os projetos interdisciplinares refere-se ao tempo, pois o processo - começo, meio e fim - demanda maior duração em virtude de seus próprios elementos constituintes e do produto final.

É a partir das demandas apresentadas pelos estudantes que nascem as problematizações de um Projeto Interdisciplinar, isto é, são as necessidades, vivências e conhecimentos dos estudantes que originam os problemas a serem desenvolvidos num Projeto Interdisciplinar. O professor de

⁵⁷Texto produzido pela profa. Maria Vilma da Silva - licenciada em Pedagogia, especialista em Formação de professores da Educação Básica e Mestre em Educação e Linguagem - técnica pedagógica e Gerente da Organização do currículo escolar - GEORC/SEE-AL.



matemática, em pareceria com professores de outros componentes curriculares devem observar e ouvir os estudantes, articulando um ensino significativo, com sentido no que aprendem e vivem.

Nesta fase da alfabetização matemática, séries iniciais, o contato do aluno com o universo da matemática se faz de forma concreta, levando à criança os significados não só dos números na sua vida cotidiana, como também das formas geométricas. Para os educadores matemáticos o Projeto Interdisciplinar tem favorecido, e permitido melhores resultados de aprendizagem pelo fato de poder inter-relacionar outras áreas do conhecimento. Com isso, entender como se deve associar o conhecimento numérico e as formas às demais áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) é de fundamental importância, pois assim se realiza um trabalho interdisciplinar.

Sequências didáticas

Diferentemente do projeto interdisciplinar, a modalidade organizativa Sequência Didática não precisa ser interdisciplinar e tem curto tempo de duração: estima-se aproximadamente 10 horas/aulas. Caracteriza-se pelo trabalho pedagógico de um conhecimento matemático específico, com objetivos de curto prazo bem definidos. A problematização que mobiliza a construção de uma Sequência Didática nasce a partir das necessidades, conhecimentos prévios e vivências dos estudantes. Esse fator pode garantir um interesse pelas atividades a serem propostas na sequência.

Deste modo, é importante salientar que uma Sequência Didática deve propor inicialmente uma atividade motivadora relativa ao conhecimento matemático que será abordado no desencadeamento das

atividades sucessoras. A atividade motivadora poderá ser a partir de vídeos, desafios, histórias, jogos, curiosidades ou algo dinâmico que busque a atenção e interesse daquele que precisa ser, acima de tudo, motivado a aprender.

A Sequência Didática permite que o professor de matemática articule o conhecimento a ser ensinado a partir da construção de atividades planejadas e encadeadas. Assim, o professor enumera atividades variadas, no que se refere complexidade de conceitos e situações matemáticas, permitindo que o estudante evolua em sua aprendizagem. A seguir apresentamos uma sequência didática como exemplo.

Atividades Permanentes

Como modalidade organizativa, as Atividades Permanentes são utilizadas, principalmente, para reforçar a aprendizagem de um conhecimento matemático específico. Alguns conhecimentos, a exemplos dos conceitos relacionados às operações, precisam ser revisitados constantemente, o que exige do professor atividades frequentes com situações variadas.

Importante salientar que as atividades permanentes precisam apresentar uma regularidade temporal, isto é, semanal, quinzenal ou até mesmo mensal. Esse procedimento pode garantir uma frequência de contato com aquele conhecimento matemático que, na maioria das vezes são dificuldades dos estudantes.

As Atividades Permanentes são diferentes, pois têm dia, hora e local, estabelecendo uma rotina em função de uma dificuldade de aprendizagem. A seguir apresentamos exemplos e sugestões de atividades permanentes elaboradas e aplicadas por professores da rede pública estadual de Alagoas.



5.5.3 Área de Ciências da Natureza

O Ensino da área de Ciências da Natureza, bem como o de todas as outras áreas deve atender às orientações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) e pelas novas Diretrizes para a Educação Básica recentemente publicadas (BRASIL, 2013). Cabe à Educação Básica oferecer às crianças e jovens do Brasil acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e autonomia intelectual, para que possam exercer seus direitos sociais, propiciando uma formação para a cidadania e para o mundo trabalho. A escola atenderá a todas as crianças, jovens e adultos brasileiros, com seus valores, comportamentos e anseios singulares. Como o país ainda passa por sérios problemas econômicos, muitos estudantes oriundos de famílias pobres obtêm, através da escola e da apropriação de conhecimentos escolares, maiores oportunidades de inserção social e no mundo do trabalho. É necessário atender com qualidade estudantes adultos, indígenas, os que vivem no campo, quilombolas e aqueles portadores de necessidades especiais.

No mundo atual é enorme a quantidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos que surgem e que a cada momento são divulgados de alguma forma pelas rádios, televisões, internet, revistas, livros etc. Conseqüentemente a instituição escolar deixou de ser o único centro de construção e divulgação de informações e conhecimentos, para ser mais um no meio de tantas instituições, movimentos e ações culturais, além dos meios de comunicação. Esse novo mundo requer que o estudante, além de adquirir determinadas informações e desenvolver competências e habilidades para realizar diversos trabalhos e tarefas, aprenda a aprender, para continuar aprendendo.

Para atender a todas essas exigências, os professores devem estar bem preparados deixando para trás o papel de simples transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aprendizagem. O estímulo à realização de pesquisas, à produção de conhecimentos e ao trabalho em grupo é fundamental. A pesquisa incentiva a curiosidade, a inquietação, as descobertas, o gosto pela busca e aquisição de informações, e através dela o estudante age e interage, além de desenvolver diversas capacidades tais como interpretar, analisar, aprender, criticar, refletir, aceitar ou rejeitar ideias, buscar soluções e propor alternativas. Tudo isso deverá dotá-lo de autonomia e senso crítico para a resolução de problemas. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido, propiciando a atitude científica (BRASIL, 2013).

A área de Ciências da Natureza apresenta um conjunto de conceitos básicos. Uma seleção cuidadosa de conteúdos em termos de quantidade, pertinência e relevância e sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar é indicada, evitando-se assim o chamado currículo enciclopédico, com excesso de conteúdos a serem trabalhados em pouco tempo. É necessário que se estabeleça um conjunto de saberes integrados e significativos, que possibilite o prosseguimento dos estudos, e também o entendimento e ação crítica a respeito das questões da vida e do mundo. Além disso, é preciso levar em conta o que os estudantes já sabem e o que eles gostariam de aprender. Neste Referencial Curricular do Estado de Alagoas foram organizados quadros



contendo as principais atitudes, competências e habilidades a serem desenvolvidos na componente curricular de Ciências da Natureza nos quais é sugerida uma lista de conteúdos para cada ano de escolaridade. Cabe aos professores, através do conhecimento sobre seus estudantes (quem são, do que são capazes em determinados momentos da escolaridade), do tempo de trabalho disponível na escola, adaptar os conteúdos sugeridos as suas necessidades.

Nessa perspectiva, é importante adotar metodologias de ensino inovadoras, diferentes das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que ofereçam ao estudante a oportunidade de uma postura ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, integração entre disciplinas e áreas de conhecimento, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas (BRASIL, 2013).

As propostas voltadas para a Educação Básica, em geral, estão baseadas em metodologias mistas (SANTOMÉ apud BRASIL, 2013), as quais são desenvolvidas em pelo menos dois espaços e tempos. Um deles destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas, e outro, voltado para as denominadas atividades integradoras. As atividades integradoras podem ser desenvolvidas a partir de várias estratégias ou temáticas. Elas poderão ser propostas na organização do projeto pedagógico da escola privilegiando as relações entre situações reais existentes nas práticas sociais (ou simulações de situações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões com o mundo do trabalho e com a sociedade em geral.

Há muitos anos estudos vêm sendo realizados para discutir mudanças no ensino de Ciências que corrijam algumas distorções que acontecem quando os professores não levam em consideração o que os estudantes já sabem, pois supõem que eles sabem pouco ou têm informações distorcidas sobre os conteúdos (VILANNI e MENEZES, 1980). Outra distorção é aquela que prioriza a aplicação de fórmulas e a resolução de exercícios, e o incentivo à memorização de nomes e classificações em detrimento da compreensão. Este tipo de ensino em que os conteúdos não são contextualizados e as aplicações práticas e tecnológicas são deixados de lado continua a ser praticado diariamente em muitas escolas brasileiras. Nos últimos anos, o estado de Alagoas vem apresentando resultados insatisfatórios, com altos índices de retenção e evasão, além de notas baixas nas diversas avaliações nacionais. É urgente a necessidade de melhoria da Educação Básica no Estado de Alagoas, em todas as áreas, inclusive na área de Ciências Naturais. Os estudantes das escolas públicas alagoanas em geral são de famílias pobres, carentes de oportunidades de desenvolvimento social e cultural, e necessitam de apoio e atenção especial que permitam o sucesso da aprendizagem. Restringir as atividades escolares e os exercícios e regras desprovidas de reflexão não é uma boa opção. Deve-se ampliar o leque de atividades que favoreçam a compreensão dos fenômenos e o conhecimento e uso da linguagem científica com seus símbolos, fórmulas, incentivando a construção e interpretação de tabelas, esquemas e gráficos e a compreensão de conceitos e manipulações dos fenômenos das ciências observados. Temos que lembrar que nesta faixa etária (Anos Iniciais), muitas vezes, a aprendizagem ou compreensão dos conceitos científicos não precisam ser



completos, entender o observar e o concluir da ciência, com capacidade de observação, discussão e conclusão são aspectos importantes no desenvolvimento dessa criança.

Várias estratégias inovadoras e materiais didáticos vêm sendo propostos. Os avanços tecnológicos trouxeram aparatos técnicos modernos e a possibilidade de se conseguir informações rapidamente, principalmente através do uso da internet. Os professores dos anos iniciais devem utilizar estar ferramenta para o ensino de Ciências, e devem se atualizar constantemente, buscando novas alternativas que possam contribuir para que as aulas sejam mais atraentes e prazerosas. Mídias digitais, manuais, filmes e documentários, artigos de jornais e revistas, simulação de experiências etc. podem e devem ser utilizados. Tais métodos ou estratégias didáticas não podem ser entendidos como receitas prontas, pois devem ser adaptadas e ajustadas à realidade e projetos da escola e da comunidade, bem como ao desenvolvimento de competências e habilidades consideradas fundamentais e estabelecidas no Referencial Curricular. Para isto, temos a disposição uma grande quantidade de repositórios virtuais que trazem materiais que auxiliam os professores nestes conteúdos, trazendo sugestões para suas salas de aulas. Observe a lista de sites deste referencial, bem como, outros sites relacionados pelas sociedades científicas, como, por exemplo, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Sociedade Brasileira de Química (SBQ), Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação em Ciências (ABRAPEC), entre outras.

Os professores ao prepararem suas aulas devem considerar o ambiente em que os estudantes vivem, para que visualizem os

objetos, coisas e fenômenos com os quais os mesmos interagem, visando facilitar o diálogo e as relações interpessoais. Outro fator importante consiste em considerar o que o estudante já conhece sobre os fenômenos estudados, as chamadas concepções prévias ou concepções de mundo. Segundo Campos e Nigro (1999), é preciso considerar aquilo que o estudante pensa a respeito de determinado assunto, suas ideias e conhecimentos já adquiridos fora do ambiente escolar. Os estudantes não podem ser considerados “páginas em branco” ou “tábulas rasas”. Eles chegam à escola com ideias prévias e do senso comum que devem ser ressignificadas num trabalho articulado pelo professor que abordará os conceitos, fatos, teorias e demais informações, buscando a reconstrução dos conhecimentos (VILLANI, 1981).

A articulação teoria-prática deve permear o ensino de cada disciplina, lembrando que a prática não se reduz a experimentos de laboratório ou observações, mas ela acontece sempre que conhecimentos são mobilizados para entender a realidade e sempre que sai do plano das abstrações conceituais para o plano real (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

As crianças nas idades indicadas para os anos iniciais apresentam de forma brilhante a capacidade de observar, de querer manipular, são curiosas e ansiosas pelo prazer da descoberta. Nesta direção, o prazer pela descoberta deve ser almejado. Respostas prontas devem ser evitadas, pois a maior descoberta de fato é aquela que fazemos. Pois, estas ficam guardadas como os bons momentos de recordação se aliando ao prazer de conseguir, e valorizando a si mesmo, pela auto capacidade utilizada para a descoberta.

Uma das formas de se realizar um ensino contextualizado e interdisciplinar é por meio do desenvolvimento de projetos de trabalhos que organizam os conhecimentos



dando-lhes um aspecto global, promovendo a abordagem por múltiplas perspectivas, contribuindo para a aprendizagem, favorecendo a participação ativa dos estudantes, pois estes são incentivados a agir, buscar, pesquisar, organizar, numa postura participativa, investigativa, crítica e autônoma, propícia para o desenvolvimento de competências e habilidades em diferentes domínios.

Projetos Interdisciplinares pressupõem um conjunto de ações voltadas à elaboração de um produto final que faça sentido para os estudantes e, de preferência, tenha utilidade na comunidade escolar. Uma de suas características é a necessidade de envolver a turma em todas as etapas do planejamento. A proposta é reunir conteúdos abrangentes, atingindo propósitos didáticos e sociais. Para sua materialização é necessário prever os momentos de planejamento e de discussão em grupo e os de trabalhos individuais. Estabelecer justificativas, aprendizagens desejadas, etapas do desenvolvimento, produção, maneiras de divulgar o produto final, duração e avaliação final. Como a duração de um projeto é variada, podendo ser longa, faz-se necessário definir quantos projetos podem ser realizados durante o ano, embora eles possam ser desenvolvidos sem que seja necessário abandonar outras atividades como sequências didáticas e atividades permanentes, de forma simultânea.

O desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares favorece a pesquisa e a articulação de saberes contribuindo para a aprendizagem. Sempre que possível, deve-se associar os temas escolhidos à realidade vivida pelos estudantes, e aos problemas que afetam a comunidade em que vivem. Na área de Ciências da Natureza diversos temas podem ser abordados: “Fontes de Energia”, “Viagens

Espaciais”, “Ameaças à Biodiversidade”, “Desmatamento”, “Alimentação Saudável”, “Tratamento de Água”, “Poluição Atmosférica”, “Efeito Estufa” e tantos outros que são tão atuais e relevantes como os já citados.

Sequência didática é um termo usado para definir um conjunto de procedimentos encadeado em passos, ou etapas ligadas entre si visando tornar o processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes. Seu objetivo principal é ensinar conteúdos que exijam um aprofundamento gradual e tempo para serem aprendidos, como por exemplo, a realização de uma série de atividades e experiências para aprender quem são e como agem os micro-organismos. É preciso planejar, prevendo a ordem em que as ações serão propostas, os objetivos, os conteúdos, os materiais, as atividades, as etapas de desenvolvimento, a duração e a maneira como será feita a avaliação. A maioria dos conteúdos da área de Ciências Naturais e das demais áreas exige tempo e esforço de aprendizagem, portanto as sequências didáticas representam uma modalidade organizativa muito presente nos planejamentos escolares. Cabe aos professores selecionar os conteúdos mais importantes, organizá-los, garantir a continuidade e o avanço gradual. O número de atividades de cada sequência e seu tempo de duração dependerão da resposta da turma e do alcance dos objetivos estabelecidos.

Atividades Permanentes são propostas de realização de trabalhos/atividades regulares (semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente) para conteúdos que necessitam de um tratamento constante. A escolha dos conteúdos e do tipo de atividades que serão realizadas em cada grupo de estudantes deve ser bem planejada e dependerá das prioridades estabelecidas no plano de ensino, tendo em vista as atitudes,



competências e habilidades que se quer desenvolver. Um exemplo pode ser a criação e o cuidado com uma Horta na Escola. Nos momentos pré-estabelecidos, além de limpar, adubar e regar as plantas os estudantes podem estudar o solo, as plantas e seu crescimento e aprender sobre ecologia e sustentabilidade. Outra atividade permanente interessante é a instituição de um Clube de Ciências, em que o estudante inicia seus projetos experimentais, investiga e é estimulado para a pesquisa. São muitas as possibilidades e neste documento há o detalhamento de alguns exemplos, que podem, inclusive, motivar a realização de projetos muito instigantes, se o planejamento inicial de como acontecerão as propostas for compartilhado com os estudantes.

A construção de conhecimentos é favorecida pela abordagem de conceitos a partir de situações reais ou idealizadas, que envolvam análise qualitativa e quantitativa, leitura e produção de textos (RIO GRANDE DO SUL, 2006). No caso dos anos iniciais, a ênfase deve ser na observação, nos conceitos, nas características das ciências naturais, deixando para etapas posteriores estudos quantitativos. O desenvolvimento da leitura e do letramento está relacionado a todas as áreas de conhecimento. A Área de Ciências da Natureza pode promover a leitura através do uso de diferentes tipos de textos da atualidade, além de estimular a produção destes em salas de aulas através de relatos de experimentos, observações, visitas, entrevistas etc. Divulgar trabalhos e resultados obtidos é fundamental. Os estudantes podem organizar seminários, exposições, feiras, apresentando seus trabalhos para os colegas da escola, pais, estudantes de outras escolas etc.

Propor situações desafiadoras, possíveis de serem resolvidas através da articulação de atividades desenvolvidas pelos

estudantes e através das intervenções pedagógicas é importante. A resolução de problemas permite a mobilização dos conhecimentos adquiridos garantindo a aprendizagem, além de favorecer a troca de ideias e hipóteses, o respeito pelas diferentes opiniões, à busca pelas informações, a disposição para enfrentar desafios e a tomada de decisões. É necessário oferecer aos estudantes ocasiões em que eles possam mobilizar recursos internos (conhecimentos, capacidades e atitudes) e externos (recursos e fontes de informações disponíveis, fichas, protocolos e manuais técnicos etc.) para resolver questões e desafios. Esta iniciativa favorece a articulação entre conhecimentos prévios e novos e a compreensão de diferentes interações presentes em determinadas situações-problema, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico.

Abordagem Conceitual

Nos últimos anos o ensino de Ciências nem sempre tem priorizado a compreensão dos conceitos envolvidos nos fenômenos apresentados como conteúdos na escola. É preciso ter em mente que apenas reproduzir modelos dos fenômenos e usar fórmulas matemáticas para provar a veracidade das explicações propostas pelas Ciências não é suficiente para promover a aprendizagem. Este modelo utilizado ainda hoje em etapas da Educação Básica, não é aceitável nos Anos Iniciais. A ênfase deve estar centrada na observação dos fenômenos naturais, sua manipulação, os efeitos que estas podem causar, as variações possíveis, a presença e a influência da utilização destes fenômenos no cotidiano das pessoas. Pesquisas têm mostrado que em geral, os estudantes não compreendem os fenômenos trabalhados, não conseguem explicá-los e



muitas vezes apenas memorizam alguns fragmentos, com prejuízo à visão global (BRASIL, 1998). Ainda é muito comum nas salas de aula encontrar professores de Ciências que priorizam a memorização dos conceitos em detrimento da compreensão e observação da natureza.

O objetivo principal do ensino de Ciências é levar o estudante a compreender os fenômenos, perceber como e em que condições eles acontecem e que explicações a Ciência propõe. A abordagem conceitual deve ser privilegiada.

Abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente)

As atividades de cunho científico devem buscar a interface com o mundo do trabalho na sociedade contemporânea, com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e demais questões presentes no contexto dos estudantes. (BRASIL, 2013). Alfabetizar os cidadãos em Ciência e Tecnologia é hoje uma necessidade do mundo contemporâneo (SANTOS e SCHNETZLER, 1997). A abordagem CTSA estimula a realização de um ensino de Ciências capaz de promover reflexões sobre a estreita relação que existe entre conhecimentos científicos e as aplicações tecnológicas, os aspectos econômicos, políticos, sociais e ambientais.

Segundo SANTOS e MORTIMER (2002), propostas para este tipo de abordagem não podem ser confundidas com simples ilustrações das aulas com exemplos do cotidiano, sendo muito diferentes das propostas de currículos convencionais. As mudanças a serem efetivadas no ensino são muito mais profundas do que a mera adoção de temas da atualidade. Estas propostas trazem a preocupação com a formação de atitudes e valores em contraposição ao ensino memorístico de pseudopreparação para o

ensino superior; a abordagem temática em contraposição aos extensos programas de ciências alheios ao cotidiano do estudante; o ensino que leve o a participar, em oposição ao ensino em que o ele é passivo. Enfim é uma abordagem que implica mudanças de concepções do papel da educação e do ensino das Ciências (SANTOS e MORTIMER, 2002).

A abordagem CTSA possibilita o tratamento das questões da vida dos estudantes e de suas comunidades, a tomada de decisões e as intervenções necessárias a fim contribuir para melhorar as condições de vida. Além disso, promove a alfabetização científica, propiciando o consumo consciente, a clareza dos direitos frente às inovações e a industrialização, um posicionamento crítico a respeito dos impactos ambientais etc. Nesse sentido, promover palestras sobre os temas trabalhados, visita a indústrias, instituições governamentais, museus e espaços científicos é estimulante e contribui para a aprendizagem. As visitas técnicas devem ser realizadas sempre que possível, seja como motivação para os estudos, seja como facilitadora da aprendizagem, ou como fonte de reflexão sobre os processos científicos e sua influência no mundo, de modo a inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

O Uso de Atividades Experimentais

Númeras pesquisas na área de Ensino de Ciências destacam o uso de práticas experimentais como importante ferramenta pedagógica para a compreensão dos fenômenos científicos. Segundo CAMPOS e NIGRO (1999), as atividades práticas podem ser classificadas em demonstrações práticas, experimentos ilustrativos, experimentos descritivos e experimentos investigativos. As demonstrações práticas são aquelas atividades realizadas pelo professor, às quais o estudante assiste sem poder intervir, mas que possibilitam maior contato com



fenômenos já conhecidos e o contato com equipamentos, instrumentos etc. Os experimentos ilustrativos têm a mesma finalidade, mas estimulam a ação dos estudantes. Os experimentos descritivos são aquelas atividades que o estudante realiza e que não são obrigatoriamente dirigidas o tempo todo pelo professor. A partir delas, ele tem contato direto com coisas ou fenômenos que precisa apurar, sejam ou não comuns no seu dia a dia. São atividades que se aproximam das atividades investigativas, porém não implicam a realização de testes de hipóteses. Os experimentos investigativos são aquelas atividades práticas que exigem grande participação do estudante durante sua execução. Diferem das outras por envolverem obrigatoriamente discussão de ideias, elaboração de hipóteses explicativas e experimentos para testá-las. Possibilitam percorrer um ciclo investigativo, sem, contudo, trabalhar nas áreas de fronteira do conhecimento, como fazem os cientistas. (CAMPOS e NIGRO, 1999)

A escolha das atividades experimentais dependerá de inúmeros fatores. As demonstrações práticas geralmente são feitas quando o material disponível não é suficiente para todos na sala de aula. Nesse tipo de prática experimental é importante que o estudante participe cognitivamente, sendo um observador ativo e não apenas um mero expectador. Já os experimentos ilustrativos consistem um meio importante para propor atividades avaliativas em que os estudantes possam apresentar aos colegas de turma uma demonstração prática.

Os experimentos descritivos são os que atualmente predominam nas aulas de Ciências. Se esses experimentos forem conduzidos como uma receita pronta e determinada pelo professor, sem reflexões e questionamentos, os resultados serão pífios, pois a Ciência é apresentada como uma

verdade absoluta, incontestável. Já os experimentos investigativos são mais aconselháveis, pois propiciam a participação efetiva do estudante. Neste tipo de atividade os conceitos científicos são compreendidos de forma mais produtiva porque há discussão de ideias, reflexão e interação estudante-e professor-estudante, confronto de concepções prévias com teorias científicas, favorecendo a aprendizagem. Partir de uma situação-problema estimula a construção do conhecimento, pois o estudante vai buscar, através de pesquisas e diálogos com os outros estudantes e o professor, as possíveis soluções, num trabalho ativo e criativo. Explorando o prazer pela descoberta.

A realização de experimentos deve ser priorizada, embora o trabalho de laboratório, seja ele de que natureza for, não deva prescindir de um trabalho conceitual correspondente, sob o risco de servir apenas para desenvolver habilidades de manipulação ou de tornar as aulas menos cansativas (UFAL, 2007). Cabe ao professor fazer uso do trabalho experimental para, além de motivar seus estudantes, criar oportunidades nas quais eles possam manifestar seus conceitos já conhecidos, explorá-los e reconstruí-los. É papel da escola é propiciar as condições materiais e o tempo necessário para essas atividades. É possível realizar um experimento usando equipamentos simples e materiais de baixo custo. A observação, o questionamento, a manipulação, formulação de hipóteses, argumentação e a experimentação são essenciais. A elaboração de textos descritivos das ações desenvolvidas, relatórios, esquemas, deve ser incentivado sob a orientação do professor.

Os professores devem estar sempre atentos às noções de segurança durante a realização dos experimentos, principalmente aqueles que envolvem uso de eletricidade, fontes de calor, substâncias químicas tóxicas.



Experimentos para serem realizados com crianças precisam destacar os riscos que estes experimentos podem ter, pois, a depender da faixa etária, eles podem ser até ingeridos. Além do desejo que esta criança terá em tentar realizar este experimento no seu ambiente familiar. Para isso, recomendamos que se utilizem materiais simples, de fácil acesso e que tenham os menores riscos. Caso se faça, por exemplo, experimentos com fogo, ou que produzam faíscas, se faz necessário que estes alunos possam compreender os riscos dos incêndios, suas origens, como combatê-los, onde, obrigatoriamente, devem ser feitos discussões e momentos de aprendizagem sobre estes aspectos.

Contextos Históricos e Filosóficos

As Ciências Naturais têm um longo percurso histórico, que se deu através de acúmulo de conhecimentos, mas também através de mudanças e rupturas. Estes processos não podem ser esquecidos ou descartados. O uso da História e da Filosofia das Ciências contribui para a compreensão de como os conhecimentos da Física, Química, Biologia, Astronomia, Geologia e demais Ciências foram produzidos ao longo dos tempos com a contribuição de muitos cientistas, e suas relações sociais, políticas e econômicas, em cada época e seus contextos. Este ensino leva à percepção da estreita relação existente entre Ciência e Tecnologia e possibilita a visão das Ciências como construções humanas (OCEM, 2006).

O uso de vídeos pode auxiliar e muito nos resgates históricos dos conceitos científicos a serem discutidos. Encontramos uma vasta disponibilidade de vídeos de curta duração, inclusive, desenhos animados, que podem e devem ser utilizados e incluídos nos planejamentos das sequências didáticas.

Uso de Livros Didáticos, Paradidáticos e demais Fontes de Pesquisa e Informação.

É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, assim é necessário privilegiar a criação de estratégias para desenvolvimento da leitura crítica e da organização da escrita em formas mais de relatos, textos poéticos, jornalísticos e outros. Na área de Ciências Naturais, a leitura e o letramento fundamentam a chamada “alfabetização científica” com vistas à capacidade de uso do raciocínio lógico e do pensamento reflexivo.

É sabido que o Livro Didático ainda é a principal referência para os professores sendo considerado seu principal instrumento de trabalho (DELIZOICOV, 2007). As sucessivas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, através do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD vêm trazendo resultados positivos, pois eliminaram uma série de equívocos tanto de ordem conceitual como metodológica, e atualmente é possível ter acesso (os livros didáticos são distribuídos gratuitamente para os estudantes da rede pública após análise e escolha feita pelos professores das diversas áreas) a livros de qualidade. Alguns deles são produzidos por pesquisadores da área de ensino de Ciências e são de grande ajuda no trabalho dos professores. Entretanto, é preciso ter clareza que o Livro Didático não pode ser a única fonte utilizada nas aulas.

A oferta de livros paradidáticos tem crescido e é possível escolher vários que contribuam com os temas abordados nas sequências didáticas e projetos interdisciplinares. Outros textos extraídos de revistas, jornais, cartilhas, folhetos informativos podem ser cuidadosamente escolhidos pelo professor. É importante



trabalhar com fontes confiáveis. Este Referencial Curricular traz uma lista com sugestões de alguns livros paradidáticos e indicação de alguns sites de órgãos governamentais, instituição de pesquisa e divulgação científica que podem contribuir no trabalho de seleção das diferentes leituras. As leituras podem ser feitas coletivamente ou individualmente seguida de discussões, análises e interpretações. São importantes as leituras sobre a vida de determinados cientistas, sobre acontecimentos históricos ou recentes onde a sociedade e o ambiente foram afetados por alguma tecnologia, invenção, descoberta etc. Os textos voltados para crianças também fazem parte deste acervo, tragam o lúdico, o imaginário pra sala de aula, utilizem os personagens fictícios e relacionam eles com o real, diferenciando realidade da imaginação.

Avaliação

A avaliação precisa ser coerente com a concepção do currículo proposto e com as metodologias adotadas, considerando o desenvolvimento das atitudes, competências e habilidades. Ela deve informar ao professor o que foi aprendido, quais avanços foram alcançados e o que precisa ser modificado. Os resultados obtidos servem para reflexão e reorientação dos trabalhos e do planejamento, na busca por melhores resultados. É fundamental que o professor utilize vários instrumentos de avaliação que possibilitem o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem e um acompanhamento contínuo e sistemático de todas as tarefas desempenhadas pelos estudantes – escrita de textos, organização de dados em forma de tabelas, gráficos, expressão oral e gráfica sobre os temas trabalhados, resolução de exercícios, apresentação de seminários, debates e

argumentações, resolução de problemas, provas etc. É necessário avaliar o processo e os resultados, visando o sucesso da aprendizagem.

5.5.4 Área de Ciências Humanas

Prezadas (os) professoras (es), neste momento apresentamos as ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS, área respaldada em Geografia e História para o Ensino Fundamental. A nossa proposta é que as atividades representadas aqui sejam compatíveis com a complexidade do desenvolvimento humano que é tão plural e múltiplo, numa construção social, dentro das relações de linguagem e tecnologias.

O enfoque principal destas Orientações Metodológicas é o estímulo à compreensão e à utilização de procedimentos de análise, argumentação, reflexão e crítica, mediados pelo respeito à opinião e à valorização cultural, sabendo que cada sujeito é único e diverso, apesar do direito à igualdade de tratamento. Mas como proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de tais habilidades? A resposta está alicerçada na prática de cada professor e as aulas são instrumentos dialógicos que viabilizam a interação, a comunicação e a aprendizagem.

Importante ressaltar que as Ciências Humanas exigem um nível e um tipo de explicação dos fenômenos que ultrapassam os limites do senso comum, já que essa área é composta por um corpo de teorias e metodologias que a tornam um campo da ciência. Já apontamos em outros momentos deste documento que, apesar de expectativas por vezes diferentes, a intenção destas Orientações Metodológicas não é formar mini geógrafos e mini historiadores. A intenção real destas orientações é privilegiar estratégias metodológicas para favorecer uma



aproximação significativa de conhecimentos das Ciências Humanas considerados relevantes para integrar o currículo escolar.

O foco é, portanto, voltado para perguntas do seguinte tipo: Quais pressupostos, instrumentos de análise e conceitos da História e da Geografia devem ser integrados ao cotidiano estudantil porque são fundamentais para a formação de um sujeito crítico e de um cidadão participativo?

Nesse sentido, cabe aqui uma breve discussão acerca da ideia de conceito, uma vez que grande parte da organização dos nossos componentes curriculares está pautada em conceitos. Além disso, nas Ciências Humanas, o trabalho com conceitos pressupõe dinamicidade: eles nunca são fechados, nunca estão prontos e acabados, de modo a oferecer aos estudantes um porto seguro e confortável de certezas. Ou seja, os conceitos em Ciências Humanas devem muito mais indicar a perspectiva da provocação de reflexões do que a da certeza. A provocação é o norte metodológico para o trabalho a ser desenvolvido, no sentido de partir do lugar comum para a percepção de algo que está para além do pensamento que nos é cômodo, por já fazer parte do nosso dia a dia.

O propósito é superar a fragmentação disciplinar de conteúdos propedêuticos e, por isso, também é um pressuposto básico o trabalho com a interdisciplinaridade. A perspectiva é partir de temáticas comuns, a despeito de os objetivos de uma abordagem interdisciplinar serem bem maiores do que isso. Desse modo, há a possibilidade de vislumbrar inicialmente que o conhecimento humano, e das ciências sociais em consequência, estão diluídos na vida cotidiana. A proposta é que parte das avaliações passe pelo crivo e pela prática interdisciplinar, como abordado no próximo capítulo.

O fato de o quadro curricular deste

Referencial apresentar competências, eixos e habilidades não significa, de modo algum, que os conteúdos clássicos da área desapareceram, e todos esses elementos. Podem ser elencados nas propostas interdisciplinares, em semestres ou de forma anual. O mais importante é garanti-los no trabalho cotidiano, e as eventuais dificuldades só poderão ser sanadas de forma satisfatória com o processo de planejamento conjunto pelos professores da área.

As competências, os eixos e as habilidades aparecem explicitados nas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, como um norte para o planejamento, e a perspectiva é evocar uma reflexão a respeito da realidade vivida pelos estudantes e sobre aquilo que não faz parte direta de sua realidade imediata. Daí o nosso conceito de orientações metodológicas pluralistas para Ciências Humanas, pautadas em alguns eixos pertinentes: IDENTIDADE-ALTERIDADE, RELAÇÕES SOCIAIS, TEMPO-ESPAÇO, CULTURA, DOMINAÇÃO-PODER, ÉTICA, TRABALHO. A proposta é que esses eixos sejam norteadores de um conjunto de reflexões que partam tanto da própria vida do estudante quanto das teorias trazidas para as aulas pelos professores, potencializando discussões que permitam compreender melhor as possibilidades de ação que podem ser desenvolvidas sobre o espaço vivido.

Caberá ao professor trabalhar os procedimentos que favoreçam esse processo e a produção de outros conhecimentos, de forma cada vez mais autônoma por parte do estudante, para que se torne progressivamente capaz de: observar, formular perguntas e hipóteses, verificar, dar razões, avaliar razões, estabelecer relações, tirar conclusões, provar por argumentação, perceber ou identificar pressuposições subjacentes, explicar, definir, refletir, sintetizar, exemplificar, parafrasear, perceber



implicações e suposições, prestar atenção ao que é dito ou ao que está escrito etc. E mais: se expressar e ter uma boa relação com as diversidades de gênero, de sexualidade, de opção religiosa, política etc., além de poder representar seu pensamento através das mais variadas linguagens e perceber como acontece interferência humana sobre os processos naturais.

Importante que os professores de Ciências Humanas instiguem os estudantes a compreenderem que esse é um campo de conhecimento sem limites, vivo e obviamente mergulhado na realidade social e histórica. Nesse sentido, contribuem as visitas a museus e acidentes geográficos de Alagoas; entrevistas com integrantes de movimentos sociais, idosos em asilos; ou até mesmo uma análise criteriosa do espaço, da história e dos índices sociais da comunidade de entorno. Assim, é possível estar com o livro didático e o “mundo real” à disposição da prática.

Ao concretizar estas Orientações Metodológicas de Ciências Humanas no trabalho com os estudantes, é importante não perder nunca de vista como as realidades sociais são produzidas e as consequências indesejáveis de nos esquivarmos diante do processo de construção do real, afinal, a pior de todas as posições é nos esquivarmos do conhecimento de forma acrítica.

Para finalizar, algumas considerações importantes sobre as propostas metodológicas a serem desenvolvidas em Ciências Humanas:

1. O livro didático é essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, desde que de boa qualidade, mas não o único material a subsidiar o trabalho: há muitos recursos úteis que podem ser utilizados.
2. Mesmo existindo muitas possibilidades de interpretações dos fenômenos sociais, é imprescindível manter o respeito pelas diferentes opiniões.

3. Não se pode perder de vista a necessidade de compatibilizar a ampliação do universo cultural dos estudantes e a valorização de sua localidade e região.

4. O propósito, nas Ciências Humanas, de contribuir decisivamente para a formação de sujeitos ativos na sociedade, pressupõe atitude semelhante do próprio professor.

5. A apropriação do conhecimento por parte dos estudantes é gradual, portanto, não há razão para desanimar diante das dificuldades naturais de tal processo.

6. É importante informar aos estudantes, ainda que de passagem, como os pesquisadores das Ciências Humanas, chegaram ao conhecimento da área.

7. É importante abordar os conteúdos de forma holística, pois, mesmo que seja difícil constatar de imediato, o fenômeno social se encontra na realidade vivida.

É necessário abordar com os estudantes os conhecimentos específicos e as linguagens próprias de cada campo das Ciências Humanas.

5.5.5 Área de Ensino Religioso

Uma das grandes questões do Ensino Religioso é a sua metodologia, tendo em vista o contexto histórico deste componente curricular, muitas vezes confundido com o ensino de uma religião ou com o ensino de valores ou cidadania. Contudo, na proposta da Lei 9394/96, o Ensino Religioso se amplia para o entendimento e promoção da dimensão no ética (do grego nous: mente) do ser humano.

Este componente, em sua metodologia, visa integrar teoria e prática, pois aponta para a prática pedagógica que contempla os estudos das culturas religiosas, dos mitos, dos símbolos, da diversidade, como também considera as questões relativas aos processos avaliativos.



É necessário que cada professor, como também cada integrante da comunidade educativa, possa compreender que a função da metodologia do Ensino Religioso é provocar a apropriação não só de discursos, mas muito mais de conceitos, não baseados apenas no senso comum. Em alguns casos, será necessário ao professor reformular seu próprio conhecimento, desenvolvendo o domínio conceitual do tema a fim de transformá-lo e aplicá-lo em situações e contextos distintos.

A metodologia do Ensino Religioso prevê a relação dialética entre o saber teórico e a prática cotidiana, num cotidiano pedagógico dinâmico e que permita a interação e o diálogo entre todos os envolvidos no processo de construção e socialização do conhecimento, de maneira que professor e estudante, juntos possam (re) significar o conhecimento.

Uma das possibilidades metodológicas, defendida pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e sugerida neste documento, mas que não deve ser compreendida como prescrição para todos os casos, seria a introdução do assunto a ser estudado, como um ponto de partida, seguindo-se a observação-reflexão-informação. Segundo o FONAPER, esses momentos se interligam, num movimento constante e não devem ser compreendidos como estanques ou isolados.

Desse modo, busca-se decodificar e analisar os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, enfocando os conteúdos em uma rede de relações e de forma progressiva, propiciando ao estudante a ampliação de sua visão de mundo, na valorização das diferentes expressões religiosas e místicas a partir do seu contexto sociocultural.

A construção e socialização do conhecimento religioso são subsidiadas por

meio dos esclarecimentos do professor, do compartilhar de experiências entre os estudantes, da pesquisa em diversas fontes, da leitura e interpretação de textos, da análise de fotos de ilustrações e dos objetos simbólicos, na confecção de cartazes, maquetes, álbuns, no acesso a filmes, no uso das redes sociais digitais, internet, entre outros.

Dessa forma, por meio do método fenomenológico – que procura descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que elas são, sem preconceitos – e hermenêutico Ensino Religioso permite a releitura do fenômeno religioso, favorecendo ao estudante análise e compreensão das manifestações do sagrado, a partir de sua realidade sociocultural. No cotidiano da sala de aula, o professor de Ensino Religioso deve preocupar-se com o que aparece e o que está escondido nas aparências, uma vez que aquilo que aparece, nem sempre o é, mas considerar que a aparência também faz parte do ser.

5.5.6. Proposta de Atividades Permanentes para o Ensino Fundamental

As propostas de atividades permanentes estão associadas ao componente curricular, no qual fornece subsídios para a avaliação e que são apresentados dentro do planejamento do professor, lembrando que está dividido de forma semanal e quinzenal para que existam variadas proposições de atividades. São elas:

Leitura, interpretação e produção textual (semanal).

Leitura e interpretação acerca dos textos temáticos do componente curricular, como suporte para ministrar o conteúdo. Visando a produção textual de forma escrita e visual, no qual, atenda as várias possibilidades de compreensão linguística.



Pesquisa (quinzenal)

Pesquisas bibliográficas, textos científicos e reportagens relacionadas ao tema estudado. Sabendo que a sala poderá ser dividida em grupos de estudantes, nos quais cada grupo é responsável para trazer quinzenalmente suas pesquisas, ou o professor escolherá a forma de utilização da pesquisa, sabendo que este instrumento é suporte importante para o desenvolvimento de atitudes singulares da aprendizagem.

Questão fixação (quinzenal)

Elaborar questões que demonstre o processo de aprendizagem do estudante, levando ele a responder sobre o tema estudado.

Seminário (quinzenal)

Apresentar e distribuir temas para a organização do conteúdo e a organização das regras para a exposição do seminário.

Debate (semanal)

Estimular discussões para aprofundar os conteúdos, propondo um diálogo fundamentado no respeito às opiniões as diversas teorias.

Painel informativo (mensal)

Construir um painel informativo nas escolas, que deve ser alimentado pelos alunos quinzenalmente, com notícias e curiosidades ligadas a área de Ensino Religioso.

Tecnologia da informação e comunicação (semanal)

Utilizar dentro e fora da escola meios tecnológicos, focalizando os conteúdos.

Montar e alimentar um blog com conteúdos ligados à área de ensino.

Avaliação do Ensino Religioso

Assim como os demais componentes curriculares, no Ensino Religioso a avaliação faz parte do processo metodológico, portanto, é um elemento integrador no qual interagem estudante e professor. Lembre-se: sem avaliação seu trabalho pedagógico fica incompleto, pois só por meio da avaliação conseguiremos identificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Os critérios de avaliação do Ensino Religioso devem estar sempre vinculados à organização curricular, ou seja, toda e qualquer avaliação sempre deve estar de acordo com os objetivos propostos de cada conteúdo. Seu registro poderá ser efetivado por meio de tabelas, gráficos, listas, análise das produções, atividades de auto avaliação escrita ou oral, a partir da qual o estudante verifica o seu progresso na aprendizagem. Esse mapeamento de resultados informa se o estudante atingiu os objetivos e em que devem ser investidos mais esforços para superação das dificuldades na aprendizagem. Não tenha receio de ser criativo nos instrumentos de avaliação, professor, e seja criterioso nos indicadores: quanto mais claro ficar para o estudante como ele será avaliado, mais tranquilo será o processo.

O Tratamento Didático dos Conteúdos

Professor, no seu cotidiano da sala de aula, busque considerar a necessidade de esclarecimento aos familiares sobre a proposta do Ensino Religioso, enfatizando a característica não proselitista deste componente curricular, evitando assim a imposição religiosa no espaço escolar.

Lembre-se de realizar seu planeja-



mento das atividades de acordo com o ano de escolaridade e realidade de cada escola; busque a melhor organização possível do espaço (sala de aula e demais locais) de forma a facilitar o diálogo e a interação entre estudantes e professor, de acordo com o conteúdo e a metodologia. Por vezes, a sala de aula não será o espaço ideal para o desenvolvimento de uma temática; será o caso então de ousar conquistar outros espaços, lembrando que, para tanto, é fundamental considerar a necessidade de organização/adequação do tempo.

Outros elementos a considerar:

1. O tratamento interdisciplinar do Ensino Religioso contextualizando e estabelecendo a inter-relação dos conteúdos;
2. A perspectiva multidisciplinar e transversal;
3. A seleção e critério de uso de materiais (objetos simbólicos, fotos, textos, entre outros) e recursos didáticos;
4. O estabelecimento de relações entre os saberes, facilitando o diálogo na mediação de conflitos;
5. Os conhecimentos anteriores do estudante, como ponto de partida para a construção e socialização do conhecimento religioso;
6. A complexidade do fenômeno religioso;
7. Assuntos abordados sobre o fenômeno religioso;
8. O uso da linguagem pedagógica adequada ao contexto escolar, permitindo assim, a decodificação do conhecimento religioso e a sua compreensão;
9. O respeito e o reconhecimento do direito a liberdade de consciência e de opção religiosa do estudante;
10. A necessidade de múltiplas leituras na abordagem da pluralidade religiosa e transreligiosa; e o uso das mais variadas tecnologias da informação e comunicação, tão presentes na vida dos estudantes, e que servem para promover a interação e a descoberta de novos saberes.
11. Assuntos abordados sobre o fenômeno religioso;
12. O uso da linguagem pedagógica adequada ao contexto escolar, permitindo assim, a decodificação do conhecimento religioso e a sua compreensão;
13. O respeito e o reconhecimento do direito a liberdade de consciência e de opção religiosa do estudante;
14. A necessidade de múltiplas leituras na abordagem da pluralidade religiosa e transreligiosa; e o uso das mais variadas tecnologias da informação e comunicação, tão presentes na vida dos estudantes, e que servem para promover a interação e a descoberta de novos saberes.



5.5.7 Modelos de Modalidades Organizativas

5.5.7.1 Projeto Didático Interdisciplinar

ÁGUA: FONTE DE VIDA

Ano: 5º ANO Período: Semestral Regional: _____ Cidade: _____

Unidade Escolar: _____

Componente Curricular 1: Ciências		Docente 1:
Componente Curricular 2: Geografia		Docente 2:
Componente Curricular 3: Português		Docente 3:
Componente Curricular 4: Matemática		Docente 4:
Problematização	<p>As reservas de água existentes no Planeta Terra são suficientes para atender as demandas da população mundial?</p> <p>Quais os cuidados com a água que entra em nossas casas, ou seja, como deve ser a água para consumo humano?</p> <p>Como a humanidade tem contribuído para poluir as reservas de água, principalmente os lençóis freáticos e rios?</p> <p>Como podemos colaborar com a preservação das fontes de água? Existem maneiras de evitar o desperdício?</p> <p>Quais são as principais fontes de água no Brasil e no Mundo? O que são lençóis freáticos?</p> <p>Quais os principais problemas relativos ao fornecimento de água em sua região? Que medidas são essenciais para resolvê-los?</p>	
Justificativa e Objetivos	<p>Este projeto pretende auxiliar professores e estudantes na conscientização da necessidade de preservação da hidrosfera do Planeta Terra, através do tratamento de temas tais como: importância da água para a vida e para a história da humanidade, as diversas formas de uso e fontes de captação, os ciclos da água, poluição, as propriedades da água etc. Durante o desenvolvimento das ações do projeto os estudantes terão oportunidades de refletir sobre os diversos problemas que as populações vêm enfrentando com relação à falta de água e a necessidade de tratamento e fornecimento adequado deste líquido essencial para a vida. Serão abordadas as interferências positivas e negativas das pessoas e comunidades sobre a natureza, priorizando as questões locais e regionais. A aquisição de conhecimentos sobre as propriedades da água, desenvolvimento sustentável, relações que existem entre saúde e qualidade de vida e condições de higiene e saneamento básico, deverão incentivar a adoção de posturas críticas e participativas, além de atitudes cotidianas corretas e de respeito ao meio ambiente.</p>	



Direitos de Aprendizagens	Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Uso dos conhecimentos adquiridos de forma responsável na defesa da qualidade de vida e dos direitos humanos. ◦ Exercício da cidadania com responsabilidade, avaliando os conhecimentos científicos e suas aplicações, levando em consideração implicações de ordem econômica, social, ambiental ao lado de argumentos científicos, para tomar decisões a respeito de ações e comportamentos individuais e coletivos. ◦ Reconhecimento das responsabilidades sociais decorrentes da aquisição de conhecimentos científicos, especialmente no que concernem aos usos e fornecimento de água, atentando para a defesa da saúde, da qualidade de vida e direitos do consumidor. ◦ Disposição para o trabalho em grupo, argumentação e debate de ideias, respeitando as diversas opiniões e buscando o consenso. ◦ Empenho em desenvolver o espírito crítico, reflexivo e investigativo; o gosto pelo conhecimento e pela pesquisa. ◦ Interesse pela leitura, pela busca de informações em diversas fontes visando à aquisição e construção de conhecimentos científicos. ◦ Disposição para utilizar o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos experimentais e verificando sua adequação no enfrentamento de desafios e situações problemas.
	Competências	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compreender a importância da água para os seres vivos, relacionando uso e propriedades, percebendo que as sociedades humanas sempre necessitaram captar água para diferentes atividades e que, atualmente, o tratamento de água, as tecnologias envolvidas e os cuidados para se evitar a poluição, são cada vez mais importantes. ◦ Compreender a Hidrosfera como o conjunto das águas do Planeta Terra, as relações que existem entre a água presentes em mares, rios, lagos, ar e solo, bem como sua importância para os seres vivos. ◦ Relacionar os conhecimentos da Ciência com o conhecimento popular para entender a necessidade de preservação da água e as diversas questões que envolvem esta temática. ◦ Reconhecer a presença do conhecimento científico e tecnológico e suas relações com a Sociedade e Meio Ambiente nas questões que envolvem o tratamento da água. ◦ Integrar os conhecimentos das Ciências da Natureza com os da Geografia, Matemática, Português e demais disciplinas, visando entender a diversidade do clima no Brasil, a ocorrência de secas no nordeste brasileiro e demais regiões e a grande capacidade pluviométrica da região norte do nosso país, as bacias hidrográficas e os lençóis freáticos. Através de operações e cálculos matemáticos, compreender as medidas de áreas, perímetros e volume. ◦ Ampliar os conhecimentos na área de linguagem e comunicação através da leitura e interpretação de textos, argumentação oral, escrita de diferentes tipos de textos utilizando-se das normas e regras da língua portuguesa e da linguagem própria das Ciências da Natureza.



	Habilidades	<ul style="list-style-type: none">◦ Discutir sobre as hipóteses propostas para a existência da água no Planeta Terra.◦ Reunir informações por meio de pesquisa em diversas fontes, leitura de textos, sobre o caminho da água na natureza e sua natureza cíclica.◦ Saber como está distribuída a Hidrosfera do Planeta Terra.◦ Identificar as principais propriedades da água e sua existência nos três estados físicos da matéria: sólido, líquido e gasoso.◦ Identificar e caracterizar diferentes modos de captação da água: poços artesianos, represas, redes de distribuição e cisternas, numa perspectiva histórica.◦ Identificar as etapas de tratamento de água nas estações de tratamento, relacionando as técnicas empregadas e os tipos de impurezas eliminadas.◦ Identificar principais causas de poluição e contaminação das águas em Alagoas, no Brasil e no mundo.◦ Reconhecer as Usinas Hidrelétricas como principais Fontes de Energia no Brasil, analisando vantagens e desvantagens perante outras formas de geração de Energia. Compreender o funcionamento de Usinas Hidrelétricas.◦ Coletar informações em diversas fontes, e junto a órgãos públicos que cuidam do fornecimento de água e do saneamento locais, sobre maneiras de resolver os problemas de poluição e contaminação da água.◦ Relacionar falta de saneamento básico e poluição com a incidência de doenças.◦ Escrever textos, construir cartazes ou painéis sobre as pesquisas realizadas, visando sua divulgação.◦ Fazer experimentos envolvendo fenômenos relacionados ao tema Água, relatando os passos da investigação e os resultados obtidos em forma de relatório ou pequenos textos descritivos.
--	--------------------	---



Conteúdos Conceituais	<ul style="list-style-type: none"> ◦ A Água na Terra: Oceanos, Mares, Rios, Lagos, Lagoas, Lagoas, Lagoas, Geleiras e Lençóis Freáticos. ◦ Origem da Água no Planeta Terra. ◦ O Ciclo da Água. ◦ Estados Físicos da Água. ◦ Propriedades da Água (Capacidade Térmica, Calor Específico, Dissolução, Densidade, Pressão, Empuxo, Tensão Superficial e Transporte de Nutrientes no Corpo Humano). ◦ Principais cientistas e experimentos que marcaram a História dos conhecimentos sobre as propriedades Físicas e Químicas da Água. ◦ A Água: Solvente Universal. Fórmula da Água. ◦ A Importância e Diferentes Usos da Água. ◦ Poluição e desenvolvimento sustentável. ◦ Saneamento Básico, Tratamento e Purificação da Água. ◦ Doenças transmitidas por Águas Contaminadas. ◦ A Água e seus Movimentos: Produção de Energia.
Recursos e Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Giz e Quadro Negro; Data Show; TV/Vídeo; Uso de textos extraídos de livros, revistas, jornais, internet etc. ◦ Material necessário para elaboração de cartazes, folders etc.; ◦ Pluviômetro, Becker e fita métrica para realização de experimento sobre capacidade pluviométrica; ◦ Realização de uma visita a uma estação de tratamento de água; ◦ Elaboração de textos.



Sugestão de Referências	<p> www.anvisa.gov.br Site da Agência Nacional de Vigilância Sanitária; http://www.ibge.gov.br Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas; http://casal.al.gov.br/ Companhia de saneamento de Alagoas; http://www.ana.gov.br/ Agência Nacional de Águas; http://www.sitedaaguamineral.com/ http://portalsaude.saude.gov.br/ Portal do Ministério da Saúde do Brasil; http://quimica.fe.usp.br Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química e tecnologias educativas da USP; http://www.telecurso.org.br/ Novo Telecurso; www.cienciahoje.uol.com.br Revista Ciência Hoje na Escola CAVINATO, Vilma Machado. Saneamento Básico: Fonte de Saúde e Bem -Estar. Editora: Moderna, 2003. DA ROSA NETO, Eduardo; BALESTRI, Rodrigo . Matemática nos dias de hoje. Editora: LEYA, 2012. GEPEC/ IQ -USP- Grupo de Pesquisa em Educação Química –. Química e a Sobrevivência – Hidrosfera – fonte de materiais. Editora: EDUSP, 2005. GIARDINO, Cláudio; ORTEGA, Lígia; CHIANCA, Rosaly Braga; CARVALHO, Virna. Geografia nos dias de hoje. , Editora: LEYA, 2012. MORETTI, Renata. Ciências nos dias de hoje. Editora: LEYA, 2012. REBOUÇAS, Aldo da C.; BRAGA Benedito; TUNDISI, Jos é Galísia. (orgs). Águas Doces do Brasil: Capital Ecológico, Uso e Conservação . Editora: Escrituras, 2006. </p>
-------------------------	--



5.5.7.2 . Sequência Didática

CONHECIMENTO SOBRE O CORPO

Componente Curricular: Educação Física	Ano: anos iniciais do Ensino Fundamental	Duração: 16 aulas
Professor(es):		Cidade:
Unidade Escolar:		Regional:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar e analisar as práticas corporais cotidianas entendendo sua importância para a qualidade de vida. • Compreender e respeitar as diferenças individuais, étnicas, de credo, características físicas, de gênero etc. na prática de atividades esportivas favorecendo a inclusão (RECEB, 2010). • Desenvolver autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre cultura corporal (PCNEM).
	HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência e aplicação da cultura corporal de movimento, estimulando a compreensão em diversas perspectivas. • Disposição para vivenciar a cultura corporal de movimento expressa pela prática de esporte, jogos, ginásticas, lutas e danças. • Debate dos padrões estéticos referendados pela mídia. • Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais.
	CONTEÚDOS CONCEITUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade física e seus benefícios. • Cultura corporal de movimento.
Atividade Motivadora (Problematização / Tema)	No espaço escolar os estudantes buscarão criar interações no intuito de consolidar conhecimentos sobre o corpo. Tendo um espaço próprio para construção individual e coletiva, nas quais possam expressar-se no seu contexto sócio-político e cultural, diante da realidade vigente.	
RECURSOS	Tecnológicos.	



DESENVOLVIMENTO	<p>Etapa 1 : Levantamento de hipóteses sobre conhecimento do próprio corpo, através de roda de conversa em grupos.</p> <p>Etapa 2 : Busca de acervo literários, revistas, filmes, vídeos, DVD e recursos tecnológicos (sites, biblioteca virtual, etc.). Realização de pesquisas relacionadas com os conteúdos propostos contextualizando a cultura corporal de movimento e o conhecimento sobre o corpo.</p> <p>Etapa 3 : Realização e socialização das atividades (vivências) do conhecimento sobre o próprio corpo (danças, teatro, poemas, paródias e etc.), de forma criativa e dinâmica.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização das pesquisas e através de diversas vivências corporais.
Referências	<p>COLETIVOS DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>ESTADO DE ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular de Educação Física para o ensino fundamental do Estado de Alagoas. Maceió, 2002.</p> <p>http://revistaescola.abril.com.br</p> <p>Guia de dança-vídeo aula explicativa vol. 3. Danças étnicas: afro, cigana, flamenca e khaliji. Editora Escala. 2005</p>



5.5.7.3 Atividades Permanentes

Atividades Permanentes são aquelas realizadas de forma sistemática semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar. Elas oferecem a oportunidade de professores, estudantes e, eventualmente, outras pessoas convidadas, interagirem intensamente a respeito de determinado tema a cada ano da escolaridade. Essas atividades são propícias para o desenvolvimento do hábito de pesquisa, leitura e produção de textos. Além de ampliar os conhecimentos, contribuem para o desenvolvimento de procedimentos/habilidades na área de comunicação e expressão, além de favorecer a contextualização e a visão interdisciplinar dos conteúdos e promover a autonomia dos estudantes.

Seguem três sugestões: um painel/mural informativo, uma horta na escola e uma roda de leitura sobre a vida de cientistas, bem como sobre diferentes temáticas. Na verdade, a organização inicial dessas propostas (projetar o painel, a horta e como será a roda) são estratégias de ensino capazes de despertar o maior interesse e empenho dos estudantes e que, depois de prontos, constituem-se em espaço de realização de atividades permanentes.

Painel informativo

Construção de um Painel Informativo na Escola, a ser alimentado pelos estudantes quinzenalmente, com notícias e curiosidades ligadas às diferentes áreas do conhecimento. Essa atividade requer a realização de pesquisas em diversas fontes de informação (sites, revistas, jornais e livros), organização e edição das notícias e demais textos. É importante que o painel seja visualmente

atraente, ilustrado com figuras, fotografias, gráficos e esquemas, para incentivar e facilitar a leitura. O professor pode dividir a turma em grupos e a cada quinze dias um grupo se encarregará de renovar o painel.

Essa atividade potencializa a leitura e interpretação de textos, a produção textual e a divulgação científica na escola.

Horta na escola

A construção de uma Horta na Escola depende de vários fatores tais como: espaço, disposição da direção da escola em contribuir com os insumos necessários para manutenção da Horta etc. Se as condições materiais forem atendidas, a criação de uma horta pode ser uma excelente oportunidade de aprendizado. Conhecimentos sobre o solo, clima, sobre as plantas, adubação e compostagem etc. são muito importantes e podem ser bem trabalhados com os estudantes. As questões sobre alimentação saudável e cuidados com o meio-ambiente também podem ser abordadas.

Para a construção da horta para escolas com pouco espaço ou recursos, pode-se usar material reciclado (por exemplo, garrafas PET), abrindo-se assim espaço para se debater questões de sustentabilidade, lixo, reciclagem e reaproveitamento. Os vegetais produzidos na Horta podem ser aproveitados na preparação da merenda escolar.

Todos os professores da escola podem se envolver na criação da horta que será um espaço para se desenvolver a interdisciplinaridade. Poderão ser integrados conhecimentos de Ciências sobre as plantas e os alimentos, conhecimentos históricos e geográficos sobre os alimentos e solos, a Matemática com os cálculos relacionados à quantidade, peso, medidas e valores dos alimentos cultivados e a língua portuguesa com os registros, anotações, relatórios etc.



Todas as áreas do conhecimento podem se envolver num verdadeiro esforço integrado.

Conhecendo os cientistas

A proposta é que, uma vez por semana, os estudantes interessados se reúnam em uma sala ou na biblioteca da escola para realizar leituras e debates sobre a vida de cientistas. Filmes ou documentários podem ser utilizados. Cada mês pode ser dedicado à vida de um cientista famoso e

reconhecido nacional e internacionalmente. Existem livros paradidáticos, biografias e filmes sobre a vida de diversos cientistas. Os professores das diferentes turmas podem se unir nesta atividade, escolhendo os materiais a serem utilizados para organizar juntos a atividade. Especialistas podem ser convidados para fazer uma palestra ou conduzir um debate. Ao final de cada etapa, cartazes e textos podem ser construídos visando à divulgação para toda a escola, integrando o painel.







Oavaliação da
Aprendizagem

A avaliação, entendida como processo contínuo de apropriação, construção e reconstrução da ação educativa, se dará de forma contínua e cumulativa. Contínua, porque ocorrerá ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, no qual o professor deverá selecionar e elencar os instrumentos avaliativos que serão utilizados a partir das competências e habilidades básicas de cada componente curricular. Cumulativa, por ser um processo gradativo de aprendizagem, fortalecendo o conhecimento construído pelo estudante e, servindo de “ponte”, para novas aprendizagens.

Essas concepções de avaliação deverão ser vivenciadas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, observando as especificidades de cada uma, exceto na Educação de Jovens e Adultos quando ofertada de forma não presencial, através de Exames Supletivos, que por se tratar de uma avaliação de caráter certificativo, assume uma concepção cumulativa e pontual, atendendo a um público específico.

Nesse contexto, não se pode, nem se deve avaliar sob uma única visão, mas com um olhar político-pedagógico, que possibilite a todos o êxito escolar e o prosseguimento nos estudos, conduzindo os estudantes a oportunidades de tornarem-se seres conscientes, éticos e críticos, inserindo-os no mundo das tecnologias da informação e da comunicação.

A avaliação que possibilite a formação integral deve estar ancorada em um ensino que tenha por objetivo o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa, e não apenas voltada para os aspectos cognitivos.

Dessa forma, a avaliação faz sentido nas aprendizagens de natureza sociocultural, quando envolve as dimensões afetivas, emocionais, biológicas, simbólicas, éticas, estéticas e outras que contribuem para a formação humana. Nessa forma de verificação de aprendizagens há uma conversão dos métodos de correções tradicionais (verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, capazes de indicar as alternativas de solução e tipos de intervenções pedagógicas necessárias em cada situação de aprendizagem do sujeito envolvido no processo.

6.1 Instrumentos e estratégias de avaliação

A avaliação da aprendizagem escolar, nas diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, ocorrerá de forma contínua e cumulativa, no



desenvolvimento das atividades ou trabalhos realizados durante o processo, pois, somente, através da análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos estudantes que os professores poderão rever e redefinir sua prática pedagógica, para que possam realizar intervenções coerentes com o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa perspectiva a avaliação contemplará os aspectos qualitativos sobre os quantitativos da aprendizagem do estudante, considerando a sua realidade sócio-histórico-cultural a partir das competências e habilidades previstas para as etapas e modalidades da Educação Básica.

É sabido que não existem instrumentos específicos de avaliação capazes de identificar a totalidade do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes. E, é diante da limitação que cada instrumento de avaliação comporta que se faz necessário pensar em instrumentos diversos e mais adequados para suas finalidades, que deem conta, juntos, da complexidade do processo de aprender.

Para a realização do processo de avaliação no âmbito da Rede Estadual de Ensino, sugere-se a utilização de diferentes tipos de instrumentos de avaliação ao longo do ano letivo, que podem ser: (1) observação; (2) trabalho individual; (3) trabalho em grupo; (4) debate; (5) painel; (6) seminário; (7) autoavaliação; (8) prova; (9) relatórios; e, (10) registro.

6.1.1 Observação

A observação permite ao professor conhecer melhor os estudantes e analisar, qualitativamente, seu desempenho nas atividades propostas em sala de aula e compreender seus avanços e dificuldades,

respeitando seus ritmos de aprendizagens, considerando os aspectos sócio-político-econômico e cultural.

A observação, enquanto instrumento de avaliação:

Eleger o objeto de investigação - o quê? Um estudante, uma dupla, um grupo, a realização de uma atividade;

Estabelecer objetivos claros - para quê? Descobrir as dúvidas, os avanços, os tipos de relações estabelecidas pelos estudantes;

Identificar contextos e momentos específicos - quando e onde? Durante a aula, no recreio, em assembleias e outros; e,

Estabelecer formas de registros apropriadas - como? Vídeo, anotações, fotografia, filmagem.

6.1.2 Trabalho individual

O trabalho individual possibilita ao estudante um maior espaço de tempo para enriquecimento e sistematização de suas ideias, mais liberdade para a escolha das fontes de pesquisa, oportunizando-lhe o desenvolvimento de diversas habilidades e a de diversas formas de expressão de suas ideias. E ao professor, favorece a verificação do nível de conhecimento, através das competências e habilidades de cada estudante possibilitando-lhe melhores condições para que reorganize seu trabalho e realize as possíveis intervenções.

No trabalho individual é importante considerar:

- o tempo de realização e os prazos para entrega;
- o nível de conhecimento e de compromisso do estudante;
- as fontes de informações e recursos materiais utilizados; e,
- a forma como as ideias são expressas.



6.1.3 Trabalho em grupo

Entende-se por trabalho em grupo todo tipo de produção coletiva, orientada pelo professor, tais como: pesquisas, jogos, desenhos, exercícios, relatórios, maquetes, vídeos, dentre outros. Constitui-se num espaço para compartilhar, confrontar, negociar ideias e construir novos conhecimentos.

Para o professor, a observação dos estudantes em atividades de grupo, permite um conhecimento maior sobre as possibilidades de verbalização e ação, em relação às atividades propostas.

Na avaliação do trabalho em grupo é importante considerar:

- o tempo de realização;
- os tipos de parcerias estabelecidas;
- o nível de conhecimento e de compromisso dos estudantes;
- as fontes de informações e recursos materiais utilizados;
- a troca dos pontos de vista; e,
- o confronto e o comprometimento entre os componentes do grupo.

É imprescindível que o trabalho em grupo venha acompanhado de uma dinâmica interna de relações sociais, mediada por alguma situação problematizadora que permita ao estudante obter informações e explicitar suas ideias.

6.1.4 Debate

O debate constitui-se num procedimento de avaliação para o professor e o(a) estudante uma vez que, debatendo, o(a) estudante expõe sua visão de mundo, seus conhecimentos para compreensão das temáticas em questão.

Organizar debates é uma situação favorável para que estudantes e professores construam novos conhecimentos. A

participação em debates exige:

- posicionamento do(a) estudante ao expressar suas ideias; e,
- estabelecimento de relações dialéticas que contribuam para construção de novos conceitos.

6.1.5 Painel

O painel permite a visualização dos conhecimentos, levando-se em consideração os processos de construção deste instrumento, tendo como princípios norteadores a observação e a análise do grupo.

Esse instrumento de avaliação favorece ao estudante e ao professor(a) a reflexão norteada pelas questões abaixo:

- quais recursos utilizados para produzi-los?
- que fontes de informações foram consultadas?
- quais objetivos alcançados, ou não, e por quê?
- que novos encaminhamentos e intervenções pedagógicas poderão ser realizados a partir desse trabalho?

6.1.6 Seminário

O seminário tem por finalidade a reflexão do trabalho coletivo e o aprofundamento das temáticas sob diferentes perspectivas. É uma ação pensada por professores e estudantes, que juntos, definem metas de conhecimentos a serem alcançadas e as formas necessárias para adquiri-las.

Esse procedimento de avaliação favorece ao professor e aos estudantes a reflexão norteada pelas seguintes questões:

- quais foram os objetivos iniciais do trabalho a ser realizado?
- que avanços foram evidenciados no processo de aprendizagem?
- que fontes de informações foram consultadas?
- quais os objetivos alcançados ou não e por quê? e,
- quais os novos encaminhamentos e inter



venções pedagógicas poderão ser feitos a partir desse trabalho?

6.1.7 Autoavaliação

A autoavaliação permite que os estudantes reflitam sobre as ações que realizam, possibilitando a construção de uma consciência crítica, a partir da autorreflexão, tanto em relação às suas atitudes e habilidades, como em relação ao seu desenvolvimento intelectual.

O exercício de autoavaliação é fundamental no processo de aprendizagem no sentido de ajudar o professor a melhor conhecer o estudante e avaliar seu próprio trabalho.

Esse instrumento favorece:

- o caminho percorrido pelo(a) estudante para chegar às suas respostas e resultados;
- as evidências das dificuldades que ainda enfrentam e, a partir delas, o reconhecimento dos avanços;
- a relação entre professor e estudante; e,
- o esforço pessoal conduzindo a um maior desenvolvimento.

6.1.8 Prova

A prova é um dos instrumentos de avaliação que tem como finalidade analisar e refletir junto com os(as) estudantes, professores(as) e pais os resultados obtidos ao longo do processo ensino e aprendizagem.

A prova é apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os

conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Diferentes procedimentos podem ser utilizados para aplicação da prova, tais como:

Prova individual: visa dar ao(a) estudante a oportunidade para mostrar como pensa e raciocina; é o momento em que ele(a), individualmente, argumenta e apresenta conceitos e conteúdos apreendidos.

Sendo a prova individual um instrumento que possibilita medir, com maior precisão, o quantitativo de aprendizagem do estudante, nomeado-o como nota ou conceito, esta pode se constituir como um caminho para redirecionar o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica, pois permite a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem a visualização do seu próprio desempenho.

Prova em dupla e/ ou em grupos é uma forma de avaliação que permite a troca de ideias e de opiniões sobre determinadas questões, desenvolvendo várias habilidades, tais como as de: organizar suas ideias para expô-las ao grupo; ouvir os elementos do próprio grupo e dos outros; respeitar ideias veiculadas nas discussões; interpretar as ideias dos outros elementos do grupo; relacionar suas ideias com as dos outros; tirar conclusões dessa comparação, e avançar no conhecimento sobre o tema colocado em questão.

Prova com consulta direciona o(a) estudante, para a busca e seleção de informações prioritárias, as quais são pesquisadas a partir das questões colocadas. Nesse tipo de instrumento, o(a) estudante trabalha com várias fontes: jornais, livros, revistas, internet, dicionários, “cola” ou resumo etc., os quais poderão ser consultados no momento da prova. As questões apresentadas, nesse instrumento, não podem ser objetivas, mas deverão envolver



habilidades de análise e síntese.

Prova oral utilizada para que o(a) estudante responda, oralmente, às questões feitas pelo professor. Esse tipo de avaliação leva o professor a identificar como o estudante percebe determinado assunto. Por meio de suas interferências, o professor consegue diagnosticar o nível de entendimento desse(a) estudante. É utilizada como diagnóstico complementar sobre o desempenho de alguns estudantes que apresentam algumas dificuldades na aprendizagem. Além disso, este tipo de prova possibilita a verificação da sua expressão oral: “Fala com clareza?”; “Expressa-se com naturalidade?”; “Organiza suas ideias ao falar?” etc.

6.1.9 Relatório

O relatório é composto de um conjunto de informações. É utilizado para reportar resultados parciais ou totais de uma determinada atividade, experimento, projeto, ação, pesquisa, ou outro evento que caracterize um fenômeno em estudo e/ou investigação. O relatório pode ser estruturado como um registro de pesquisa, de visita técnica, científica ou de aulas. É um instrumento que visa:

Melhorar a capacidade de questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los;

- possibilitar o desenvolvimento do pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- utilizar-se de diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica etc; e,
- proporcionar ao estudante, saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a qualquer área do conhecimento, bem como conhecer novas tecnologias e utilizá-las.

Na elaboração do relatório, podem-se utilizar diferentes formas de estruturação. Por exemplo, um relatório pode ser composto da seguinte estrutura: identificação da instituição de ensino, componente(s), orientador, objetivo geral e específico(s), material e método, registro de observações (resultados), conclusão e referências bibliográficas.

6.2 Registro

Os registros no processo de ensino e de aprendizagem devem oferecer condições de acompanhar e informar sobre o desempenho dos estudantes. A partir dessa finalidade, podem ser utilizados diversos instrumentos, como os sugeridos no item anterior, que permitam ao professor identificar dificuldades e avanços, possibilitando o planejamento e o (re) planejamento de sua prática pedagógica.

Os registros no processo deverão seguir os procedimentos abaixo descritos:

6.2.1 Registro no processo

O registro deverá ser efetivado a partir de anotações realizadas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, sendo de caráter diagnóstico, formativo e informativo. A sua utilização permite ao professor uma visão e análise abrangente de sua prática pedagógica e da situação de aprendizagem em que se encontram os estudantes.

Assim, o registro do processo de ensino e da aprendizagem, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, deverá ser feito: em diário de classe, ficha individual, ficha descritiva de avaliação individual, parecer descritivo final, e impreterivelmente na ata de resultados finais.



6.3 Promoção

O termo "promoção" reflete a lógica do ensino no qual o(a) estudante ascende de um ano, série, período e de uma etapa para outra até complementar a Educação Básica. Pensar em promoção significa colocar a escola como espaço de ensino e aprendizagem sob a concepção do desenvolvimento humano, considerando-se que a passagem de um ano/série/período e de uma etapa para outra implica possibilitar ao (a) estudante alternativas de avanço escolar, respeitando os ritmos de aprendizagem, que ocorrem de forma diferenciada no cotidiano escolar.

6.3.1 Promoção nas etapas e modalidades

Na promoção nas etapas e modalidade considera-se o nível de desenvolvimento do conhecimento, a frequência e os resultados obtidos ao longo do processo, para a aprovação dos (as) estudantes. Assim, a promoção dar-se-á da seguinte forma:

6.3.1.1 Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, Ensino Médio e Ensino Normal (2º segmento) e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos

Para estes níveis de escolarização, a promoção efetiva-se por meio do cumprimento, por parte do (a) estudante, de frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária anual, conforme sistemática de avaliação vigente.

6.3.1.2 Educação Especial

Para os (as) estudantes com necessidades educativas especiais, a promoção ocorrerá com base nos mesmos moldes do Ensino Fundamental e Médio, salvo aqueles(as) estudantes que apresentam graus severos

de comprometimento mental. Estes(as) deverão prosseguir a escolarização, sendo que a ênfase, no processo avaliativo, não deva centrar-se nos aspectos cognitivos, mas nas competências necessárias à sua inclusão social. Essas observações deverão constar na ficha de acompanhamento do(a) estudante. E os (as) estudantes que precisam de um acompanhamento mais direcionado, como um intérprete para viabilizar sua aprendizagem e sua avaliação, ou um instrumento como uma lupa, ou qualquer outra proposta de ferramenta, que sejam avaliados mediante suas capacidades individuais, e não mediante uma padronização universal dos (as) estudantes com suas competências individuais determinadas, o que fortaleceria o fracasso de todos no processo avaliativo.

6.4 Turmas de progressão

As turmas de progressão oportunizam o avanço dos(as) estudantes(s) que se encontram em distorção idade/escolaridade matriculada/o(s) na Educação Básica. Para a organização das Turmas de Progressão, é necessário uma organização curricular específica na perspectiva da aceleração de estudos, contemplando todas as áreas de conhecimento.

Essas turmas devem ser organizadas da seguinte forma:

- Ensino Fundamental – anos finais
- Turmas de Progressão III – aceleração de estudos (estudantes do 6º e 7º ano);
- Turmas de Progressão IV – aceleração de estudos (estudantes do 8º e 9º ano).

Ensino Médio

Turma de Progressão V – aceleração de estudos (estudantes da 1ª e 2ª série).

Essa estrutura visa colocar em prática a organização que define uma adequação das unidades de ensino quanto à faixa etária e, conseqüentemente, o agrupamento dos(as) estudantes.



A organização de Turmas de Progressão na Educação Básica visa a atender ao estabelecido na legislação em vigor, pois a rede de ensino e/ou sua unidade poderá optar por organizar turmas específicas com estudantes que não se encontram em idade correspondente ao ano letivo do Ensino Fundamental, ofertando orientação pedagógica diferenciada, com a possibilidade de, mediante verificação de rendimento escolar, promover a aceleração de estudos, isto é, uma promoção para anos ou etapas mais adequados à sua idade, nos termos da alínea b, inciso V, do art. 24 da LDB nº 9.394/1996 e do art. 13 da Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007 (para o ensino Fundamental).

Os(as) estudantes(s) enturmados em Turmas de Progressão poderão ser promovidos em qualquer período do ano letivo, desde que superadas as dificuldades de aprendizagem.

Serão promovidos os(as) estudantes que obtiverem frequência igual ou superior a 75% do total da carga horária anual, conforme sistemática de avaliação vigente.

Progressão Parcial

O regime de progressão parcial é uma política que possibilita prosseguir com os estudos na Educação Básica, oportunizando ao estudante o direito de cursar, paralelamente ao ano subsequente, os componentes curriculares nos quais teve resultado insuficiente para aprovação. A implantação/implementação configura-se como obrigatória na rede estadual de ensino.

O procedimento para a organização da Progressão Parcial considera-se:

1- Ensino Fundamental a partir do 6º ano, conforme Resolução CEB/CEE-AL nº 08/2007 e Parecer CEB/CEE-AL nº 236/2013;

2- Ensino Médio:

No máximo três componentes curriculares por ano letivo;

A organização da oferta dos componentes terá como base o preconizado no Parecer CEB/CEE-AL nº 236/2013, alíneas a, b, c, d, e, f, g.

3- Educação de jovens e adultos

No máximo três componentes curriculares por ano letivo;

A organização da oferta dos componentes terá como base o preconizado no Parecer CEB/CEE-AL nº 236/2013, alíneas a, b, c, d, e, f e g.

Para tanto, as unidades de ensino ao ofertarem o regime de progressão parcial deverão definir em seu regimento escolar e no projeto político pedagógico a forma de organização dessa oferta, estabelecendo horários de funcionamento, carga horária semanal, professor (a), direcionamento pedagógico, bem como a adequação e definição dos espaços físicos.

Destacamos que os procedimentos para implementação da Progressão Parcial remetem à matrícula escolar para o ano seguinte, pois, para a sua efetivação, é necessário que a unidade de ensino tenha o mapeamento do(a) estudante que serão promovidos em progressão e paralelamente cursarão estudos sobre a forma da oferta da progressão parcial.

6.5 Recuperação da aprendizagem

Os estudos de recuperação serão oportunizados aos(as) estudantes que não conseguirem desenvolver as competências e habilidades dos diversos componentes curriculares, durante o processo de ensino e aprendizagem.



A recuperação é uma intervenção deliberada, intencional e uma consequência do processo de avaliação continuada. Para tanto, deve acontecer todas as vezes em que as estratégias de ensino trabalhadas pelos(as) estudantes, não forem suficientes para propiciar a aprendizagem.

6.5.1 Recuperação paralela

É realizada ao longo do ano letivo, em horário alternativo, destinado ao atendimento dos(as) estudantes com dificuldades específicas não superadas durante o processo normal de ensino e de aprendizagem (competências e habilidades não construídas), devendo ser objeto de planejamento e de um trabalho diferenciado em sala de aula, acompanhada por meio de suporte pedagógico e assessorada pela direção da escola. O laboratório de aprendizagem constitui um dos espaços onde a recuperação paralela pode ser efetivada.

6.5.2 Recuperação Final

Deverá ser oportunizada aos(as) estudantes que, após os períodos de recuperação paralela, não tenham obtido na sua aprendizagem, independente do número de componentes curriculares garantindo:

período de estudos com carga horária mínima de 5% do total das horas anuais, de cada componente curricular;

instrumentos avaliativos (individuais e coletivos) planejados e orientados de forma a contemplar as habilidades e competências básicas trabalhadas ao longo do ano letivo.

O cálculo da Recuperação final será realizado, conforme sistemática de avaliação vigente.

Ao estudante que, por motivo superior devidamente comprovado, deixar de comparecer à recuperação final, dar-se-á uma segunda oportunidade, conforme as normas vigentes, ficando a equipe técnico-pedagógica e o (a) professor (a) da disciplina com a

responsabilidade de rever as particularidades, no caso da não observância de quaisquer motivos que venham provocar o impedimento de aplicação da recuperação final, ao(a) estudante.

Terão, ainda, direito a segunda chamada os (as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, e do 3º ou 4º anos do Ensino Médio, que tenham sido reprovados em até 35% do total da carga horária cursada na respectiva série.

6.6 Conselho de classe

O conselho de classe constitui-se em um espaço de reflexão sobre o diagnóstico periódico do processo de ensino e de aprendizagem, no qual o coletivo de profissionais envolvidos e representantes de turma reúnem-se, sistematicamente, para discutir e avaliar as questões inerentes ao processo educativo – os avanços e as dificuldades assistidas para fins de referências no processo de replanejamento das ações pedagógicas, num movimento de ação-reflexão-ação, que se efetiva pela troca de experiência e pelo conhecimento educativo do coletivo envolvido, descobrindo meios eficazes e eficientes para que os estudantes cresçam, pessoal e coletivamente, não se restringindo apenas a um veredito formal de promoção ou retenção na série/ano/ciclo/modalidade de ensino.

O conselho de classe é uma instância de avaliação do processo educativo na escola. E, como tal, deve emitir parecer sobre a realidade do(a) estudante, sua busca de identidade, seu desempenho na tarefa de aprender e sua autoaceitação.

Portanto, cabe aos professores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, fornecer informações precisas sobre o desenvolvimento dos(as) estudantes, relatar suas práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas no processo ensino e



aprendizagem e aos representantes de uma turma fornecer informações claras sobre as relações: professor/estudante, estudante/estudante e o desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Os encontros dos conselheiros devem acontecer de forma sistemática, para que possam verificar o andamento do seu próprio trabalho, atuação da turma, propor novas ações e rever o planejamento. Esses encontros podem ser desenvolvidos observando-se os seguintes pontos:

- reflexões e sensibilização acerca de uma temática contemporânea;
- avaliação da prática educativa;
- análise diagnóstica do estudante e/ou turma;
- identificação das necessidades de aprendizagem;
- propostas de estratégias e atividades pertinentes; e,
- ata de Registro do encontro.

Para que o conselho de classe tenha sua finalidade alcançada, é imprescindível que o coletivo de profissionais, e em, alguns casos, os estudantes que participam do mesmo, tenham clareza das metas e objetivos educacionais a serem desenvolvidos e avaliados no processo de aprendizagem. Entendemos então, que sua finalidade no espaço escolar é, de fato, compartilhar as dificuldades e os sucessos vividos, para tanto que sejam feitas as intervenções necessárias para garantir o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

6.7 Classificação e reclassificação

A rede de ensino e/ou suas unidades organizam os estudantes por ano/série/período. Essa organização acontece através da classificação e da reclassificação as quais deverão constar na Proposta Pedagógica e no

Regimento da unidade escolar.

A classificação pode ocorrer por: promoção para a/o estudante que cursar com aproveitamento o ano anterior; transferência de outra unidade de ensino, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela unidade de ensino para aferir o grau de desenvolvimento e experiências da/o estudante, permitindo sua inscrição em ano compatível com a avaliação. Esta última é uma das formas para a regularização do fluxo escolar, pois ao classificar a/o estudante independente de escolarização anterior, busca-se posicioná-la(o) aproximando a faixa etária ao ano escolar, caso a avaliação contínua e cumulativa, assim recomende.

A reclassificação é o reposicionamento da/o estudantes em ano diferente do indicado no histórico escolar, é uma das formas de corrigir o fluxo escolar e pode ser realizada a qualquer momento do ano letivo. Para tanto, deve-se registrar o resultado das avaliações, conforme as especificidades do ano em que a/o estudante está sendo avaliado, ou seja, avaliação contínua e cumulativa do 1º ao 5º ano, e avaliação contínua e cumulativa com média global no 3º e 5º ano.

Os procedimentos para a realização da Classificação e Reclassificação deverão seguir as orientações do Parecer CEB/CEE-AL nº 145/2013 e da Resolução CEE/AL nº 34/2013.

6.8 Considerações finais

Considerando que a avaliação é necessária em quaisquer atividades humanas, a avaliação educacional deve contemplar todas as dimensões do sistema de ensino: a prática pedagógica desenvolvida pelo (a) professor (a), da aprendizagem do (a)



estudante, e da composição coletiva dos profissionais da instituição e da rede, sendo um instrumento possibilitador de avanços no acompanhamento e no redimensionamento de todo processo de ensino e de aprendizagem em direção ao desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dessa forma, temos várias formas normativas de avaliação, dentro da sala de aula contínua e cumulativa, dentro da escola, a avaliação institucional e dentro do Sistema de Avaliações Nacionais da Educação Básica, conhecidas como SAEB, Prova Brasil e ENEM, as quais são etapas integrantes da avaliação do (a) estudante e dos profissionais da educação, que precisam de um alinhamento,

pois fazem parte da estrutura do sistema de ensino nacional e local.

Visto assim, a concepção de avaliação adotada pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, é voltada para o diálogo, à reflexão, à consciência social, à autonomia, à solidariedade, à interação, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do(a) estudante.

Como uma rendeira, que tece sua peça, com linhas de várias cores, fazendo várias voltas, para que a estética do tecido seja demonstrada na composição do todo, em um lençol de olhares e saberes, no qual vai e vem, para finalizar a qualidade e a beleza da aprendizagem e da educação.





Referências

- AIRES A. Filosofia e Ciências da Natureza: Alguns Elementos Históricos. <
- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Manoel de Campos. Origens da Matemática. Curitiba, PR: Champagnat, 1998.
- ANDRADE, L; GUIMARÃES, A. O Quebra-cabeça das Modalidades Organizativas. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/quebra-cabeça-426234.shtml>> Acesso em: 20 de dezembro de 2013.
- ARAUJO, Letícia Moreira da Silva; LOMONACO, Beatriz Penteado. Percurso da Educação Integral em busca da qualidade e equidade – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social- Unicef, 2013.
- ATKINS, P. W. Moléculas. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- BAUMAN, Zigmunt. Por uma sociologia crítica; um ensaio sobre o senso comum e emancipação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BARROS, José D'Assunção. Teoria da História. – 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BATISTA, Irinéa de Lourdes; LUCCAS, Simone. Abordagem histórico-filosófica e Educação Matemática: uma proposta de interação entre domínios de conhecimento. Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 6, n. 1, pp. 101-133, 2004.
- BENTIVOGLIO, Júlio e LOPES, Marcos Antônio Lopes (organizadores). A Constituição da História como ciência: de Ranke a Barudel – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Ensino de matemática e educação matemática: algumas considerações sobre seus significados. Bolema, Rio Claro, n. 13, p. 1-11, 1999.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- BORBA, Marcelo; SANTOS, Silvana C. Educação Matemática: propostas e desafios. Ecos – revista científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 291-312, jul./Dez. 2005
- BRASIL, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394. Presidência da República. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.
- BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de textos, módulo 2. Brasília: MEC, SEB, 2001.
- BRASIL, Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e



Educação Integral – DICEI Coordenação Geral do Ensino Fundamental– COEF. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Média e Tecnológica-MEC, SEMTEC : Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Média e Tecnológica-MEC, SEMTEC: Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

_____. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília : MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Novas Diretrizes para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, 2013.

_____. Programa Ensino Médio Inovador/Documento Orientador. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB,

DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica-DCNEM. Brasília, 2013.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. Didática de ciências: o ensino aprendizagem como investigação. São Paulo:FTD, 1999.

CARVALHO I. C. M. de, GRÜN M. e TRAJBER R (orgs). Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

CARVALHO, João Pitombeira de. Avaliação e perspectiva na área de ensino de matemática no Brasil. Em Aberto, Brasília, n. 62, p. 74-88, abr./jun. 1994. p. 81.

CHASSOT, A. A ciência através dos tempos. 2 ed. São Paulo:Ed. Moderna, 2004.

Ciências Humanas e suas Tecnologias/ Secretária de Educação Básica. – Brasília; Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações Curriculares para o ensino médio, volume 3).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Histoire de l'éducation, no. 38, maio de 1988. Tradução de Guacira Lopes Louro. http://cappf.org.br/tiki-download_wiki_attachment.php?attId=308

CHEVALLARD, Y. (1991) La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné. Grenoble, La pensée Sauvage.

COHN, Gabriel (Org.). Sociologia: para ler os clássicos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

DELIZOICOV D., ANGOTTI J. A., PERNAMBUCO, M. Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1999.

DELORS, J. (et al.). Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da



- Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- FREIRE-MAIA, N. A. *Ciência por Dentro*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FLEMMING, Diva Marília; Flemming Luz, Ana Cláudia Collaço de Mello. *Tendências em educação matemática - 2. ed.* - Palhoça: UnisulVirtual, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. – Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- GOMES, Nilma Lino. *Diversidade e currículo*. In: *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44p.
- GRAVINA, Maria Alice. *A aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados*. IV Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.edumatec.mat.ufrgs.br>.
- HENNL, A. e ARAÚJO M.C.P. *A Formação Inicial na Licenciatura em Ciências Biológicas: Reflexões Sobre A Importância Conceitual da Genética no Ensino Médio*. UNIJUÍ, 2011. Trabalho apresentado no V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia (EREBIO-SUL). <<http://www.uel.br/ccb/biologiageral/eventos/erebio/painel/T66.pdf>> Acessado em 18 de outubro de 2013.
- HORN, Geraldo Balduino. *O Ensino de História e o seu Currículo: teoria e método - 4. Ed.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Indagações sobre currículo: diversidade e currículo/ [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.
- IPM - Instituto Paulo Montenegro. INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Primeiros Resultados. 2001. <http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>
- IPM - Instituto Paulo Montenegro. INAF Brasil 2003 - Indicador de Alfabetismo Funcional. <http://www.ipm.org.br/download/inaf03.pdf>
- IPM - Instituto Paulo Montenegro. INAF Brasil 2011 - Indicador de Alfabetismo Funcional. 2011. http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf
- KILPATRICK, Jeremy. *The development of mathematics education as an academic field*. In: M. Menghini, F. Furinghetti, L. Giacardi & F. Arzarello (Eds.), *The first century of the International Commission of Mathematical Instruction (1908-2008). Reflecting and shaping the world of mathematics education* (pp. 25-39). Roma: Istituto Della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- KRASILCHIK, M. *O Professor e o Currículo das Ciências*. São Paulo: E.P.U, 1987.
- _____. *Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências*. São Paulo em perspectiva, 14(1). p. 85-93. São Paulo, 2000.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, I. *Prática Docente: conhecimentos que influenciam as decisões didáticas tomadas por professores*. In: DIAS, A. A; MACHADO, C. J. S.; NUNES, M. L. S. (Orgs.). *Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. Vol. 1, p. 51-67.
- LOPES, A. C. MACEDO, E. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LORENZATO, Sérgio. FIORENTINI, Dario. O



- profissional em Educação Matemática. São Paulo: Preprint, 2001.
- LORENZ, K. M. BARRA, V. M. Produção de materiais didáticos e Ciências no Brasil: 1950 a 1980. *Ciência e Cultura*, v. 38, n. 12, p. 1971-1983, dez. 1986.
- MACEDO E.; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MASAGÃO, Vera Ribeiro. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.
- MENEZES, L. C. DE. “Novo (?) Método (?) para Ensinar (?) Física (?)”. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 2, n. 2, p. 89-97. São Paulo, 1980.
- MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A educação matemática, breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2004 No 27
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Manual Operacional do Programa Mais Educação, 2013.
- MEC – SEB/CGEM - Ensino Médio Inovador. Abril de 2009.
- MEC/INEP – Matriz de referência para o ENEM 2009.
- MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MORIN, E. *Acabeça bem-feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORTIMER, E.F.; MACHADO, A.H. *Química para o Ensino Médio*. Vol. Único. São Paulo, Ed. Scipionne, 2002.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo, S.P., Ed. UNESP, 2004.
- MOURA, Alexandre Costa; SILVA, Maria Vilma. In: *Fiep Bulletin - The Interdisciplinary and Regular physical and Recreational Activities Minimization in School Failure*. Vol. 82 – Special Edition, 2012.
- NERY, A. *Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade*. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. do. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, SEB, 2007.
- _____, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Brasília 2012 Brasília 2012.
- Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica*. /Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.
- PARANÁ (Estado). Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Química*. Curitiba, 2008.
- Parâmetros curriculares nacionais: ciências humanas/ Ministério da Educação*. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. Ed. – Brasília: A Secretária, 2001.
- PERNAMBUCO, Marta M. C. A.; SILVA, Fernando W. V. *Uma retomada histórica do Ensino de Ciências*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, VI, 1985, Niterói. Atas... p. 116-125.
- PIATTI, T. M., RODRIGUES, R.A.F. *Plásticos: Características, Usos, Produção e Impactos Ambientais*. Maceió: EDUFAL, 2005.
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de Textos - Módulo 3*. Secretaria Executiva de Educação. Coordenadoria de Educação - Programa de Ensino Fundamental. Alagoas: 2003/2004.
- RECEB-AL. *Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas/ Secretaria de Estado da Educação e do Esporte*. – Maceió, AL, 2010.
- REX, John. *Problemas fundamentais da teoria sociológica; possibilidades de aplicação de uma metodologia científica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular do Rio Grande do Sul-Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Porto Alegre, 2006.
- RIOS, Terezinha Azeredo Rios. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSA C. A. de P. *História da ciência: da antiguidade ao renascimento*. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2012.
- ROSA, M.I. P.; ROSSI, A.V. (org.) *Educação Química*



- no Brasil: Memórias, Políticas e Tendências. Campinas:Ed. Átomo,2008.
- ROSEIRA, Nilson Antônio Ferreira. Educação Matemática e Valores: das concepções dos professores à construção da autonomia. Brasília: Liberlivro,2010.
- SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí:Ed. Unijuí,2004,p. 131-180.
- SANTOS, W. L. P.,SCHNETZLER, R. P. Educação em Química:compromisso coma Cidadania. Ijuí:UNIJUÍ,1997.
- SANTOS, W. L. P.;MORTIMER, E. F. Uma Análise de Pressupostos Teóricos da Abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. Ensaio. Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 2000. UFAL. Instituto de Química e Biotecnologia. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. Maceió,2007.
- SÃO PAULO. A Matemática e as áreas do conhecimento. Área Matemática. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo:SEE,2008.
- SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico, Vitória, ano 1, n. 5, out. 2001.
- SELBACH, Simone (surpevisão geral). História e didática– Petrópolis, RJ:Vozes,2010.
- SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. Estudios Públicos, n. 99,2005, Santiago-Chile,2005a. p. 195-224.
- SIGNORELI, Vinicius. Modalidades Organizativas. Equipe EducaRede. Michele Iacocca/Acerco CENPEC,2003.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Artmed - Revista Pátio, p. 96– 100, fevereiro de 2004.
- _____. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed., Belo Horizonte:Ed. Autêntica,2009.
- _____. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto,2010
- SOLIGO, Rosaura. Experiências formativas em contextos comunicativos 'virtuais': o que a escrita tem a ver com isso? Texto de Qualificação. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- SOUZA, Antonio Carlos et al. Diretrizes para a Licenciatura em Matemática. Bolema, Rio Claro, n. 7, p. 90-99,1991.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2ª edição. Petrópolis:Vozes,2002.
- TEIXEIRA, Anísio. Coleção Educadores MEC. Recife:Massangana,2010.
- TERRAZZAN, A. Perspectivas para inserção da Física Moderna na escola média. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo,1994.
- VILLANI, A. Reflexões sobre o Ensino de Física no Brasil: Práticas, Conteúdos e Pressupostos. Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 6, nº 2, dezembro de 1984, p. 76– 95. São Paulo,1984.
- ZABALA, Àntoni. A prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,2010.



PARASABERMAIS

Área de Linguagens
Livros

ADAMS, Marilyn Jarger (org.) Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal do MEC: Seminário de Alfabetização e Letramento em debate. Brasília, v. 1, p. 1- 16, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da Alfabetização. São Paulo: editora UNESP, 2000.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos. Campinas, São Paulo – Mercado das Letras, 2009.

Programas

BRASIL. Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa. Secretaria da Educação Básica - Brasília, 2012. <http://www.plataformadoletramento.org.br>

BRASIL. Programa de Formação Continuada das séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento. Secretaria da Educação Básica - Brasília, 2006.

BRASIL. Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

Revistas

Escola Pública. <http://revistaescolapublica.uol.com.br>

Nova Escola. <http://revistaescola.abril.com.br>

Revista da Alfabetização Solidária. Vol. 3 – Nº 3 – 2003. ISSN 1519-9096. Semestral. Direção: Alfabetização Solidária. Edição: Unimarco Editora. www.cereja.org.br

Revista Pátio. <http://www.grupoa.com.br>

8.2 Área de Matemática

Livros

ARAUJO, J. L., BORBA, M. C. “Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática” In: ARAUJO, J. L., BORBA, M. C. (orgs.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MIGUEL, A. História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa. In: Educação e Pesquisa

– Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120. jan/abr 2005.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem na educação matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

D’AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 1., 2000, São Paulo. Palestra de encerramento.

POLYA, G. A Arte de Resolver Problemas. Rio de Janeiro: Interciência, 1978. DUVAL, R. (2003) Registros de Representações Semióticas e Funcionamento Cognitivo da Compreensão em Matemática. In: ALCÂNTARA MACHADO, S. D. (Ed.) Aprendizagem Matemática: Representação Semiótica. São Paulo: Papyrus, p.11-34.

Revistas

GEPEM:

<http://www.gepem.ufrrj.br/paginas/home.php?id=Publicacoes>

UNICAMP – Zetetiké:

<http://www.fae.unicamp.br/zetetike/>

UNESP - BOLEMA:

<http://www2.rc.unesp.br/bolema/>

UNIBAN - Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática:

<http://periodicos.uniban.br/index.php/JIEEM>

PUC-SP - Revista Educação Matemática

Pesquisa:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp>

<http://www.pucsp.br/pos/edmat/revista.html>

SBEM:

<http://www.sbem.com.br/index.php?op=Cole%E7%E3o%20SBEM>

UFF: Jornal Dá Licença:

<http://www.uff.br/dalicensa/index.php/jornal-da-licenca/edicoes.html>

REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revemat>

Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia - UTFPR:



<http://www.pg.utfpr.edu.br/depog/periodicos/index.php/rbect/>

EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana:

<http://emteia.gente.eti.br/index.php/emteia>

RBHM: Revista Brasileira de História da Matemática: <http://www.rbhm.org.br/>

UFMS - Perspectivas da Educação Matemática: <http://www.dmt.ufms.br/Mestrado/Revista/Revista.htm>

UFRRN - REMATEC - Revista de Matemática Ensino e Cultura: <http://www.rematec.net.br/index.php>

Práxis Educativa: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/343/showToc>

RPM – Revista do Professor de Matemática: <http://www.rpm.org.br/cms/>

Filmes

- Allha (The Island)

- A Lenda do Tesouro Perdido - O Livro dos Segredos (National Treasure: The Book of Secrets)

- Aprova (Proof)

- Além do Tempo (Infinity)

- Alice no País das Maravilhas

- Caos (Chaos) - 2006

- Código de Alerta (The Code Conspiracy)

- Contato (Contact)

- Correndo com Tesouras (Running with Scissors)

- Croupier - A Vida em Jogo (Croupier)

- Cubo

- Cubo 2: Hipercubo

- Dias Incríveis (Old School)

- Enigma (2001)

- Gênio Indomável (Good Will Hunting)

- Madrugada Muito Louca (Harold & Kumar Go to White Castle)

- Naufrago (Cast Away)

- Numb3rs

- O Código Da Vinci (The Da Vinci Code)

- O Espelho Tem Duas Faces (The Mirror has two Faces)

- O mágico de Oz (The Wizard of Oz (1939)

- O Santo (The Saint)

- Os Crimes de Oxford (The Oxford Murders)

- Palácio de Ilusões (Mansfield Park)

- Parque dos Dinossauros (Jurassic park)

- Pequenos Grandes Astros (Like Mike)

8.3 Área de Ciências da Natureza

Revistas Científicas

Ciência & Educação -

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_seriale&pid=1516-7313&nrm=iso&rep=&lng=pt

Ciência Hoje - www.uol.com.br/cienciahoje

Com Ciência -

<http://www.comciencia.br/comciencia/>

Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências -

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio>

Experiências em Ensino de Ciências - <http://if.ufmt.br/eenci/>

Galileu – <http://revistagalileu.globo.com/>

Investigações em Ensino de Ciências - <http://www.if.ufrgs.br/ienci/>

Nature divulgação científica. Em inglês: www.nature.com

New Scientist – www.newscientist.com/

Popular Science – <http://posci.com>

Publicações Eletrônicas Medicina -

www.epub.org.br

Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências - <http://revistas.if.usp.br/rbpec>

Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologias -

<http://revistas.utfpr.edu.br/pg/index.php/rbect>

Science Magazine – www.sciencemag.org

Sugestões de Sites da Internet:

Portal do Professor

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - www.sbpc.org.br

Usina Ciência da UFAL -

www.usinaciencia.ufal.br

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – UFAL -

<http://www.ufal.edu.br/ppgecim>

A Página de Química -

www.qmc.ufsc.br/qmcweb

A Science Odyssey – www.pbs.org/wgbh/aso

A última Arca de Noé -

www.ultimaarcadenoe.com

Academia Brasileira de Ciências -

<http://www.abc.org.br>

Agir Azul – www.agirazul.com.br



Água on-line – www.aguaonline.com.br
AIDS/DST - <http://www.aids.gov.br/>

Livros

1. GREF – Física 1, Física 2 e Física 3
Autor: Grupo de Reelaboração do Ensino de Física
Editora: Edusp, Ano: 1993.
2. Física Divertida
Autor: C. Fiolhais
Editora: Gradiva Publicações, Ano: 1999.
3. A eletricidade e suas aplicações
Autor: Alberto Gaspar
Editora: Ática, Ano: 1996.
4. História da eletricidade
Autor: Alberto Gaspar
Editora: Ática, Ano: 1996.
5. O grande circo da Física
Autor: J. Walker
Editora: Gradiva Publicações, Ano: 2001.
6. Biofísica Básica
Autor: I. F HENEINE
Editora: Atheneu, Ano 1996.
7. Física mais que divertida
Autor: E.C. Valadares
Editora: UFMG, Ano: 2002.
8. Ciências Físicas nos Ensinos Fundamental e Médio – Modelos e Exemplos
Autor: Jesús Lahera e Ana Forteza
Editora: Artmed, Ano: 2006.
9. A Física na Formação de Professores do Ensino Fundamental
Autor: Fernanda Ostermann e Marco A. Moreira
Editora: Editora da Universidade, Ano: 1999.
10. A Aprendizagem e o Ensino de Ciências
Autor: Juan Ignacio Pozo e Miguelo Ángel Gómez Crespo
Editora: Artmed,, Ano: 2009.
11. Coleção Quanta Física
Autor: Carlos A. Kantor, Lilio A. Paoliello JR, Luis Carlos de Menezes, Marcelo de C. Bonetti, Osvaldo Canato JR, Viviane M. Alves.
Editora: PD, Ano: 2010.
12. A Energia dos Tempos Antigos aos dias Atuais
Autor: Antonio Ornelas
Editora: EDUFAL, Ano: 2006.
13. Coleção Ser Protagonista: Física
Autor: Obra coletiva
Editora: SM, Ano: 2013.
14. Analogias, leituras e modelos em ensino de Ciências: a sala de aula em estudo
Autor: Roberto Nardi; Maria José Almeida (org.)
Editora: Escrituras, Ano: 2006.
15. As competências para ensinar no século XXI
Autor: Philippe Perrenout
Editora: Artmed, Ano: 2002.
16. Ciências: fácil ou difícil?
Autor: Nélio Bizzo
Editora: Ática, Ano: 2007.
17. Ciências: fácil ou difícil?
Autor: Nélio Bizzo
Editora: Ática, Ano: 2007.
18. Energia Nuclear: Vale a Pena?
Autor: Jose Goldemberg
Editora: Scipione, Ano: 1998
O livro inicia na descoberta da energia, e em seguida traz os caminhos de seu emprego pelo homem em várias formas. A descoberta do fogo, a tração animal, os moinhos de vento e os movidos pela água, o primeiro automóvel, captadores solares, a energia nuclear, a importância das usinas e seus problemas, reatores nucleares, acidentes. O autor oferece conhecimentos necessários para o entendimento das questões, ressalta os prós e os contras da energia nuclear e mostra a planta de uma Usina Nuclear.
19. Preserve a Atmosfera
Autor: John Baines
Editora: Scipione, Ano: 1998
A atmosfera vem sofrendo as consequências da ganância do homem: seu equilíbrio vem sendo constantemente alterado. Ao discutir a respeito de suas camadas, proteção, controle da emissão de poluentes e sua importância, o autor aplica a proposta do movimento CTS de ensino de tal forma que para professores de Química e ou Ciências, o uso deste livro é bastante indicado.
20. Os Botões de Napoleão: as 17 Moléculas Que Mudaram A História
Autores: Penny Le Couteur e Jay Burreson
Editora: Jorge Zahar, Ano: 2006



De modo empolgante, o livro demonstra o quão importante é a química na História Mundial. Traz curiosidades acerca de algumas moléculas bastante conhecidas. Com conteúdo interdisciplinar envolvendo além de Química, disciplinas como História, Geografia e mesmo Biologia, a obra tem uma linguagem bastante clara e proporciona uma leitura prazerosa e intrigante.

21. Os Ferrados e os Cromados

Autor: Mansur Lutfi

Editora: Unijuí, Ano: 2005

Após a realização de um projeto ao longo do ano letivo de 1988 com estudantes da 1ª série de Ensino Médio, um professor de Química decide relatar sua experiência de modo a compartilhá-la com outros professores. Todo o conteúdo do livro foi materializado, sendo que a proposta de Lutfi é nitidamente uma prática do Movimento CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

22. Plásticos: Bem Supérfluo ou Mal Necessário?

Autor: Eduardo Leite do Canto

Editora: Moderna, Ano: 2004

Com suas inúmeras aplicações, o plástico encanta tem sido cada vez mais utilizado na sociedade e deixa-a cada vez mais dependente. Mesmo abordando um tema relativamente complicado, a química orgânica, o autor prende à atenção do leitor de modo imparcial, relatando descobertas científicas com uma linguagem clara e confortável.

23. Cotidiano e suas Aplicações em Química

Autor: Mansur Lutfi

Editora: Unijuí, Ano: 1988

Ensinar Química sem que os estudantes decorem regras de nomenclatura, classificações e fórmulas pode parecer tarefa difícil. Entretanto, o autor relata um estudo de um professor do 2º grau (atual Ensino Médio) no qual isso foi praticado. Para tanto foi valorizado o conhecimento de mundo dos estudantes, buscando informações de seu cotidiano e suas relações com a Química Orgânica.

24. Saneamento Básico: Fonte de Saúde e Bem-Estar

Autor: Vilma Maria Cavinato

Editora: Moderna, Ano: 2003

De forma simples e direta o livro discursa a respeito de conceitos básicos do tratamento de água e esgoto em três partes: uma introdução com breve histórico sobre o saneamento básico, a importância da água e as doenças que pode causar; o tratamento e a forma como é realizado nas estações de tratamento de água e ou esgoto; e a coleta de lixo sólido.

25. Impacto dos Agrotóxicos sobre o Ambiente, a Saúde e a Sociedade

Autores: Elza F. Ruegg, Flávio R. Puga, Maria Célia M. de Souza, Maria Thereza S. Ungaro, Marilene da S. Ferreira, Yuriko Yokomizo e Waldemar F. Almeida

Editora: Ícone, Ano: 1991

Resultado de uma pesquisa desenvolvida pela Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de São Paulo, o livro apresenta uma linguagem simples e demonstrativa, fazendo uso de uma diversidade de tabelas. Dentre os principais assuntos pode-se mencionar o impacto dos agrotóxicos, aspectos ambientais, contaminação de alimentos, propostas para a racionalização do uso, entre outros.

26. Aprender Ciências: Um Mundo de Materiais

Autores: Maria Emília Caixeta de Castro Lima, Orlando Gomes de Aguiar Júnior, Selma Ambrosiana de Moura Braga.

Editora: UFMG/INEP, Ano: 1999

Este livro procura ligar os conteúdos de Ciências às questões do cotidiano que são significativas para os estudantes. Os assuntos tratados são: Os Materiais, suas propriedades e identificações; Produção e conservação de alimentos; O lixo. O livro traz diversas ideias para experimentos e leituras.

27. Plásticos: Características, Usos, Produção e Impactos Ambientais

Autores: Tania Maria Piatti e Reinaldo Augusto Ferreira Rodrigues.

Editora: EDUFAL Ano: 2005

O livro aborda o tema “Plásticos”, traz os tipos mais utilizados e suas principais



características, numa linguagem bastante acessível, de forma contextualizada e tratando de questões regionais como a produção de PVC em Alagoas.

28. Moléculas

Autores: Peter Atkins

Editora: EDUSP, Ano: 1987

O livro apresenta a Química através de substâncias bem conhecidas das pessoas e visa mostrar do que são feitas as coisas do cotidiano. Procura apresentar diversas moléculas e porque elas são tão especiais e quais características principais determinam as propriedades e utilização destas substâncias.

29. A Ciência Através dos Tempos

Autor: Ático Chassot

Editora: Moderna, Ano: 1994

O livro traz uma breve história das Ciências. Inicia-se com um convite para que o leitor acompanhe o autor em uma viagem percorrendo quase trinta séculos, chegando ao século XXI. A proposta é mostrar um panorama geral acerca dos acontecimentos científicos desde os primórdios da humanidade.

30. Como se faz Química

Autor: Aécio Pereira Chagas

Editora: UNICAMP, Ano: 1992

O livro apresenta a Química e seus métodos, suas divisões em áreas e o que faz o profissional da Química. É Dedicado a estudantes e professores da área, tratando dos diversos espaços de atuação do químico - desde a natureza até um laboratório industrial - alertando para sua responsabilidade social.

31. Ciência Hoje na Escola Nº 6 - A Química no Dia a Dia

Editora: SBPC, Ano: 1988

Este livro é uma reunião de artigos relacionados à Química do cotidiano numa ação promovida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. É fácil de ler e trabalha conceitos básicos que contribuem para a aprendizagem da Química.

32. Alquimistas e Químicos

Autor: José Atílio Vanin

Editora: Moderna, Ano: 1994

Este livro aborda a História da Química, com destaque para a contribuição dos Alquimistas,

de forma bastante simples e fácil de ler. Trata dos processos químicos usados pelos seres humanos primitivos ao desenvolvimento científico tecnológico da vida moderna. O autor discute o impacto social da química, as decorrências benéficas ou nocivas da utilização dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

33. Lixo e Reciclagem

Autora: Bárbara James

Editora: Scipione, Ano: 1997

Este livro aborda a questão do lixo e as ameaças ambientais que pairam sobre o planeta Terra, assim como as medidas que a comunidade mundial vem adotando para protegê-lo.

34. Minerais, Minérios e Metais: De Onde Vêm? Para Onde Vão?

Autor: Eduardo Leite do Canto

Editora: Moderna, Ano: 1996

O livro trata da posse de recursos minerais, o domínio de sua extração, a confecção e utilização de artefatos metálicos como fonte de riqueza. Responde a perguntas tais como: como se obtêm metais a partir dos minérios? Quais as principais características dos metais e seus compostos? Até que ponto o Brasil aproveita seus recursos minerais? Qual é a posição do Brasil no mercado mundial?

35. Argilas

Autor: Aécio Pereira Chagas

Editora: Moderna, Ano: 1996

O livro mostra a função fundamental da argila no solo, seu papel na natureza, sua utilização na fabricação de cerâmica, porcelana, tijolos, cimento, papel, óleos vegetais, nos poços de petróleo etc. Mostra ainda a versatilidade desse material, e também traz um levantamento de alguns dos problemas com que as sociedades humanas se deparam nos dias de hoje, como o uso inadequado do solo, a escolha dos materiais de que são feitos os objetos que nos cercam e o aproveitamento das argilas em nosso cotidiano.

36. Os Metais e o Homem

Autor : Ivone M.Esperidião e Olímpio Nóbrega

Editora: Ática, Ano: 1996

O livro traz uma visão panorâmica dos metais como suas características, aplicações,



importância econômica, curiosidades, atualidades.

37. Pilhas e Baterias: Energia Empacotada

Autor: Jorge L. Narciso Jr. e Marcelo P.

Jordão

Editora: Editora do Brasil, Ano: 2000

O livro analisa a importância, a variedade e o funcionamento das pilhas e baterias, além das consequências ambientais de sua utilização.

38. A Energia para o Século XXI

Autor: Francisco C. Scarlatto

Editora: Ática, Ano: 1998

O livro trata da questão energética. São discutidos temas como: As forças naturais; A revolução industrial; A era do petróleo; O impacto da energia elétrica; Progresso e energia; A civilização do petróleo; As transformações e os conflitos nas décadas do petróleo; As projeções de esgotamento do petróleo; O fim do petróleo e os novos paradigmas; Os novos paradigmas e a política ambiental; Recursos não renováveis; O futuro dos recursos não renováveis; Recursos renováveis; Novas técnicas, novos combustíveis; Comportamentos sociais e o consumo de energia; As tecnologias energéticas alternativas e a nova ordem mundial; As organizações internacionais e a questão energética.

38. Alimentos em Pratos Limpos

Autor : Egídio Trambaiolli Neto

Editora: Atual, Ano: 1994

O livro apresenta o mundo dos alimentos e suas funções nutrientes (plásticos, energéticos e reguladores), relacionando estes assuntos diretamente com os hábitos de alimentação e cuidados com a higiene e a conservação. Em texto repleto de referências e ricamente ilustrado descreve também os processos caseiros e industriais de conservação dos alimentos, os aditivos mais utilizados etc.

39. 123 Respostas sobre as Drogas

Autor : Içami Tiba

Editora: Scipione, Ano: 1999

O tabagismo, a maconha, o crack, a cola, a heroína, a cocaína e outras drogas são discutidas através de perguntas e respostas esclarecedoras, estabelecendo um diálogo

franco e aberto com o leitor. 123 repostas sobre drogas aborda um tema muito oportuno e de grande interesse para os adolescentes.

40. Águas Doces do Brasil: Capital Ecológico, Uso e Conservação.

Organizadores: Aldo da C. Rebouças, Benedito Braga, José GalísiaTundisi

Editora: Escrituras, Ano: 2006

O livro “Águas Doces no Brasil” é composto de 22 capítulos, abordando a água doce no mundo e no Brasil, desenvolvimento sustentável, recuperação de ecossistemas aquáticos, meio ambiente e saúde, saneamento básico, agricultura e pecuária, indústria, hidreletricidade, navegação e muitos outros temas pertinentes, abordados por especialistas no assunto.

41. Ciência Hoje na Escola - Meio Ambiente: Águas

Editora: SBPC, Ano: 2000

Este livro é uma reunião de artigos de vários autores relacionados ao tema “Água” numa ação promovida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. É fácil de ler e trabalha conceitos básicos que contribui para a aprendizagem das principais questões que se relacionam com o tema.

42. Introdução a Química do Petróleo

Autor: Robson Fernandes de Farias

Editora: Ciência Moderna, Ano: 2008

Este livro aborda os principais aspectos relativos à química do petróleo, tais como composição química, propriedades, a indústria petroquímica e os impactos ambientais. Faz também uma abordagem mais completa e abrangente, tratando de aspectos como geopolítica e a relação entre o petróleo e os biocombustíveis.

43. A Química dos Alimentos: Carboidratos, Lipídeos, Proteínas, Vitaminas e Minerais

Autores: Denise Maria Pinheiro, Karla Rejane de Andrade Porto e Maria Emília da Silva Menezes.

Editora: EDUFAL, Ano: 2005

O livro aborda o tema “Os Alimentos”, trazendo características, fórmulas químicas e as suas principais funções no organismo humano, numa linguagem bastante acessível.



Sugestões de sites da Internet:

www.sbfisica.org.br/ Sociedade Brasileira de Física

www.sbpc.org.br Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

www.sbpcnet.org.br Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

www.usinaciencia.ufal.br Usina Ciência da UFAL

www.cienciahoje.uol.com.br Revista Ciência Hoje na Escola

<http://www.telecurso.org.br/> Novo Telecurso

<http://www.abfm.org.br/nabfm/index.asp> Associação Brasileira de Física Médica

<http://www.feiradeciencias.com.br/> Feira de Ciências

<http://www.eciencia.usp.br/> Estação Ciência – Universidade de São Paulo – USP

www.labvirtq.fe.usp.br Laboratório Didático virtual da USP

www.cnen.gov.br Comissão Nacional de Energia Nuclear

<http://fazendofisica.wordpress.com/> Fazendo Física

www.sofisica.com.br – Só Física

www.adorofisica.com.br – Adoro Física

www.nasa.gov – Nasa

www.brasilecola.com/fisica - Brasil Escola

www.fisica.net – Física Net

www.ipen.br – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares

www.iag.usp.br – Instituto de Astronomia da USP

www.fisicafacil.pro.br/portal/ - Física Fácil

www.fsc.ufsc.br/sites_fisica/sites_fisica.htm - Física UFSC

www.fisicainterativa.com – Física Interativa

www.s bq.org.br Sociedade Brasileira de Química

www.sbpc.org.br Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

www.anvisa.gov.br Agência Nacional de Vigilância Sanitária

www.mma.gov.br Ministério do Meio Ambiente do Brasil

www.casal.gov.al Compainha de Saneamento de Alagoas

www.sbpcnet.org.br Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

www.usinaciencia.ufal.br Usina Ciência da UFAL

www.cienciahoje.uol.com.br Revista Ciência Hoje na Escola

www.maceio.al.gov.br/slum/? Prefeitura de Maceió/Secretaria de Limpeza Urbana

www.embrapa.gov.br Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

www.chemkeys.com.bra/index.htm Chemkeys

<http://www.telecurso.org.br/> Novo Telecurso

<http://www.fundacaolemann.org.br/khanportugues/> Aulas Khan Academy (em língua portuguesa)

<http://www.quimica.fe.usp.br> Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química e tecnologias educativas da USP

www.labvirtq.fe.usp.br Laboratório Didático virtual da USP

www.petrobras.gov.br Petróleo Brasileiro S.A.

www.cnen.gov.br Comissão Nacional de Energia Nuclear

<http://www.abiquim.org.br/voce-e-a-quimica/> Associação Brasileira de Química

<http://portalsaude.saude.gov.br/> Ministério da saúde do Brasil

<http://www.iupac.org/> União Internacional de Química Pura e Aplicada

www.unb.br/iq/lpeq Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química da UnB

www.ana.gov.br Agência Nacional da água

<http://www.ibge.gov.br> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

8.4 Área de Ciências Humanas

História

Livros

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.).

Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ANDRADE, Everardo Paiva de. Mais História e ainda mais Docência. Por uma epistemologia da prática docente no Ensino de História. Campo dos Goytacazes: Ed. Fafic, 2002.



BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 6ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2002. CABRINI, Conceição; et alli. O ensino de história. 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). II encontro: Perspectivas do ensino de história. São Paulo: Ed. FEUSP, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloísa. Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático e o currículo de história em transição. 2ª ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2002.

CARRETERO, Mario. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLES, Maria Fernanda (orgs.). Ensino da história e memória coletiva. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CERRI, Luis Fernando (org.). Ensino de História e Educação: olhares em convergência. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CERRI, Luis Fernando (org.). O ensino de história e a ditadura militar. Curitiba: Ed. Aos Quatro Ventos, 2003.

CORDEIRO, Jaime Francisco P.. A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/ Laboratório Editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

CORSETTI, Berenice; et alli. Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar. Porto Alegre: EST, 2002. DAVIES, Nicholas (org.). Para além dos conteúdos no ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. Access, 2001.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). História do ensino da história no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Access, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: Entre Saberes e

práticas. Rio de Janeiro: Ed. Mauad X, 2007.

NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). Repensando o ensino de história. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

PINSKY, Jaime (org.). O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

RABELLO, Heloisa de Jesus. O ensino da história: utilização do documento escrito. Niterói: EDUFF, 1992.

ROCHA, Helenice (Org.) ; MAGALHAES, M. S. (Org.) ; REZNIK, L. (Org.) . A história na escola, autores, livros e impressos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs). Inaugurando a História e construindo a nação; discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcântara (orgs.). Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

Revistas

Aventuras na História - Abril

História Viva

Nossa História - história brasileira, editora

Biblioteca Nacional

Revista Arrabaldes

Revista de História da Biblioteca Nacional

Revista Fênix

FILMES E DOCUMENTÁRIOS

1. 1900 (1976) – Direção: Bernardo

Bertolucci

2. A Batalha de Argel (1966) – Direção:

Gillo Pontecorvo

3. A Culpa é do Fidel! (2006) – Direção:

Julie Gavras

4. A Guerra do Fogo (1981) – Direção:

Jean-Jacques Annaud

5. A Infância de Ivan (1962) – Direção:

Andrei Tarkovsky

6. A Língua das Mariposas (1999) –

Direção: José Luis Cuerda

7. A Missão (1986) – Direção: Roland Joffé



8. A Onda (2008) – Direção: Dennis Gansel
9. A Paixão de Joana D'Arc (1928) –
Direção: Carl Theodor Dreyer
10. A Ponte do Rio Kwai (1957) – Direção:
David Lean
11. Adeus, Lenin! (2003) – Direção:
Wolfgang Becker
12. Alexander Nevsky (1938) – Direção:
Sergei M. Eisenstein
13. Apocalypse Now (1979) – Direção:
Francis Ford Coppola
14. Cabra Marcado para Morrer
15. Caramuru, a Invenção do Brasil
16. Cidadão Boilesen
17. Como Era Gostoso o Meu Francês
18. Dawson, Ilha 10 (2009) – Direção: Miguel
Littin
19. Desmundo
20. Diários de Motocicleta (2004) – Direção:
Walter Salles
21. El Cid (1961) – Direção: Anthony Mann
22. Eternamente Pagu
23. Gaijin: Os Caminhos da Liberdade
24. Glória Feita de Sangue (1957) – Direção:
Stanley Kubrick
25. Hans Staden
26. Hércules 56
27. Independência ou Morte
28. Ivan, o Terrível – Parte I (1944) –
Direção: Sergei M. Eisenstein
29. Kagemusha (1980) – Direção: Akira
Kurosawa
30. Katyn (2007) – Direção: Andrzej Wajda
31. Lamarca
32. Lawrence da Arábia (1962) – Direção:
David Lean
33. Malcolm X (1992) – Direção: Spike Lee
34. Mauá, o Imperador e o Rei
35. Memórias do Cárcere
36. Napoleão (1927) – Direção: Abel Gance
37. Narradores de Javé (2003) – Direção:
Eliane Caffé
38. Netto Perde Sua Alma
39. No (2012) – Direção: Pablo Larraín
40. O Barco, Inferno no Mar (1981) –
Direção: Wolfgang Petersen
41. O Bom Burguês
42. O Franco Atirador (1978) – Direção:
Michael Cimino
43. O Leopardo (1963) – Direção: Luchino
Visconti
44. O Que é Isso, Companheiro? (1997) –
Direção: Bruno Barreto
45. O Último Rei da Escócia (2006) –
Direção: Kevin Macdonald
46. Olga
47. Os Inconfidentes
48. Outubro (1928) – Direção: Sergei M.
Eisenstein
49. Persépolis (2007) – Direção: Marjane
Satrapi, Vincent Paronnaud
50. Platoon (1986) – Direção: Oliver Stone
51. Policarpo Quaresma
52. Pra Frente, Brasil
53. Quando Voam as Cegonhas (1957) –
Direção: Mikhail Kalatozov
54. Quilombo
55. República Guarani
56. Sangue Negro (2007) – Direção: Paul
Thomas Anderson
57. Tempos Modernos (1939) – Direção:
Charlie Chaplin
58. Tiradentes, o filme
59. Vá e Veja (1985) – Direção: Elem Klimov
60. Valsa com Bashir (2009) – Direção: Ari
Folman
61. Xica da Silva
62. Z (1969) – Direção: Costa-Gavras
63. Zuzu Angel
- Site e Blogs
www.historianet.com.br
www.sohistoria.com.br
www.historiadomundo.com.br
www.professordehistoria.com
www.historiadobrasil.net
www.infoescola.com/historia
www.historialivre.com
www.suapesquisa.com/historia
www.mundoeducacao.com.br/historiageral
- Geografia
 Livros
 ALENTEJANO, Paulo R.R.; ROCHA-LEÃO,
 Otávio M. O trabalho de campo, uma
 ferramenta essencial para os geógrafos ou um
 instrumento banalizado? Boletim Paulista de



Geografia. São Paulo: AGB/SP n.84.pp.51-67, jul.2006

ALMEIDA, R. D. Do Desenho ao Mapa: Iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, R. D. Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2008.

ALMEIDA, R. D.; Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011.

ALMEIDA, R. D. e PASSINI, E. Y. O espaço geográfico: ensino e representação. 4ª ed. São Paulo, Contexto, 2002.

ANTONELLO, I. T.; CALVENTE, M.C. H.; MOURA, J. D. P. A Pesquisa de Memória Viva - Uma experiência da sua utilização na Formação dos Professores de Geografia. Geografia, vol.12, n. 1, jan/fev. 2003.

ANTONELLO, I.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Vol. II, Londrina: Ed. Humanidades, 2005

ANTUNES, C. Geografia e Didática. Petrópolis: Vozes, 2010.

ARAÚJO, S. K. Instrumentação para o Ensino de Geografia I. 2ª Ed. Natal: EDUFRRN, 2011.

ARCHELA, R. S.; GOMES, M. F. V. B. Geografia para o ensino médio: manual de aulas práticas. Londrina: Edue, 1999.

ARCHELA, R. S.; CALVENTE, M. C. M. H. Ensino de Geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo. Londrina: Edue, 2008.

ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I.; TSUKAMOTO, R. Y. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Londrina: Ed. Humanidades, 2004

BARBOSA, Jorge Luiz. A arte de representar como reconhecimento do mundo: o espaço geográfico, o cinema e o imaginário social. Geographia, UERJ, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, jun/2000.

BARBOSA, Alexandre et al. Os quadrinhos no ensino de Geografia. In: _____. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008. (Coleção como usar na sala de aula)

BURLA, Gustavo; AGUIAR, Valéria Trevisan Burla de. Teatro e o Ensino de Geografia.

ENPEG. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. 30 ago/02set, 2009, Porto Alegre, RS.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino fundamental. Cadernos CEDES, 25(66), p. 227-247, Aug., 2005.

CALVENTE, M. C. M. H.; ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Vol. IV, Londrina: Ed. Humanidades, 2007

CARLOS, A. F. A. (Org.) A Geografia na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2007.

CARVALHO, A. M. P. de (org.). Ensino de Geografia. [S.l.]: Cengage, 2009.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto alegre: Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande do sul, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas – Sp: Papyrus, 1998

CAVALCANTI, L. de S. Geografia escolar e procedimento de ensino numa perspectiva sócio-construtivista. Ciência Geográfica, Bauru, vol. II, nº 16, agost., 2000.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas – Sp: Papyrus, 2012.

DAVID, Cesar de. Trabalho de campo: limites e contribuições para a pesquisa geográfica. DEO UERJ, RJ, n. 11, p. 19-24, 1º sem. 2002.

DINIZ, Flávio G; ARAÚJO, Thyago F. de. O uso de filmes no ensino de geografia: uma discussão sobre a representação da África.10ºEncontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre: 2009.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no Ensino de Geografia: construindo os caminhos do cotidiano. Rio de Janeiro: Litteris Ed.: Kroart, 2002.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no



ensino de Geografia: aprendizagem mediada. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

FANTIN, M. E.; TAUSCHEK, N. M.; NEVES, D. L. Metodologia do Ensino de Geografia. Curitiba: IBPEX, 2010.

FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no ensino de Geografia: abordagem metodológica para o entendimento da representação. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

FILIZOLA, Roberto. Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. C. H.; ARCHELA, R. S. Múltiplas Geografias: ensino-pesquisa-reflexão. Vol. V, Londrina: Ed. Humanidades, 2008

HAESBAERT, Rogério. Território, Poesia e Identidade. Espaço e Cultura, UERJ, n.3, p. 20-31, jan, 1997.

KAERCER, N. A. Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In.: PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.) Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. 3ª Ed., São Paulo: Contexto, 2006. p. 221-231

KIMURA, S. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KOZEL, S.; FILIZOLA, R. Didática da Geografia: Memória da Terra: o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

KOZEL, S. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por que? RA'E GA: O Espaço Geográfico em Análise, n. 2, ano II, Curitiba: UFPR, 1998, p.141-151

LEÃO, V. de P. Ensino da Geografia e mídia: linguagens e práticas pedagógicas. [S.l.]: Argvmentvm, 2008.

LEMOV, Doug. Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Trad. Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.

LUCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis:

Vozes, 1994.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANDOLA, JR. E.; OLIVEIRA, L. de. Geograficidade e Espacialidade na Literatura. Geografia, Rio Claro, v.34, p. 487-508, set/dez. 2009.

MELLO, J. B. F. de. A Geografia da Grande Tijuca na oralidade, no ritmo das canções e nos lugares centrais. Geographia, UERJ, Rio de Janeiro, ano IV, n. 7, jun/2002.

MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadete. Didática da Geografia. Coleção Horizonte da Didática. Porto: Ed. ASA, 1999.

MESQUITA, Zilá. A Geografia social na música do Prata. Espaço e Cultura, UERJ, Rio de Janeiro, n. 3, p. 33-41, jan/1997.

MOURA, J. D. P.; ALVES, J. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. Geografia, Londrina, v.11, n.2, p. 309-319, jul/dez. 2002

OLIVEIRA, A. U. de. Para onde vai o ensino de Geografia? Crise da Geografia, da escola e da sociedade. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, J. G. R; LUZ, C. E. O Ensino de Geografia Frente a Multiplicidade de Recursos dos Tradicionais às novas Tecnologias. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS "CRISE, PRÁXIS E AUTONOMIA: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA E DE ESPERANÇAS ESPAÇO DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS", 2010, Ponto Alegre- Rs. Anais...Porto Alegre-RS, 2010.

PASSINI, E. Y. Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. São Paulo: Contexto, 2007.

PENTEADO, H. D. Metodologia do ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, A. S. et al. Educação, Currículo, ensino e Formação de professores. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa.



São Paulo: Contexto, 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. Cartografia, Cinema, Literatura e Outras Linguagens no Ensino de Geografia. Curitiba: Editora CRV, 2012.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RUA, J. et al. Para Ensinar Geografia. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

RUDNICK, R.; SOUZA, S. O Ensino de Geografia e suas Linguagens. Curitiba: IBPEX, 2010.

SCHAFFER, N. O. et. al. Um Globo em Suas Mãos: Práticas para a sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEFANELLO, A. C. Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia. Curitiba: IBPEX, 2008.

TONINI, I. V. (Org.) O Ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

VENTURI, Antonio Bittar (org.). Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Sarandí, 2011. p. 519-528.

VENTURI, L. A. B. (Org.). Praticando geografia: técnicas de campo e laboratório. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.

VESENTINI, J. W. (Org.) Geografia e Ensino: texto críticos. Campinas: Papyrus, 1989.

VESENTINI, J. W. (Org.) O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas: Papyrus, 2004.

FILMES

Os Miseráveis (2012). A história se passa na França do século XIX entre duas grandes batalhas: a Batalha de Waterloo e os motins de junho de 1832.

Valsa Com Bashir (2008). Filme israelense sobre a 1ª Guerra do Líbano, no início dos anos 80.

Persepolis (2007). É sobre o início da nova República Islâmica e como ela passou a controlar como as pessoas deveriam se vestir e

agir.

Munique (2005). Dirigido por Steven Spielberg, fala sobre um ataque terrorista que aconteceu nas Olimpíadas de Munique de 1972, quando um grupo palestino denominado Setembro Negro invadiu a Vila Olímpica e matou integrantes da equipe olímpica israelense.

Tropa de Elite 1 e 2 (2007 e 2010). Sobre a violência urbana no Rio de Janeiro.

1984 (1984). Adaptação do livro 1984, escrito em 1948 por George Orwell, que aborda o tema do totalitarismo.

Tempos Modernos (1936). Filme de Charles Chaplin que aborda a Revolução Industrial.

Daens – Um grito de Justiça (1992). O filme se passa na segunda metade do século XIX, período considerado como a Segunda Revolução Industrial, que apresentou grande avanço tecnológico e científico.

Germinal (1993). Baseado no romance de mesmo nome de Émile Zola, aborda os movimentos grevistas de um grupo de mineiros no norte da França do século XIX contra a exploração.

Documentários:

O Dia que durou 21 anos (2011). O documentário mostra a influência do governo dos Estados Unidos no Golpe de Estado no Brasil em 1964.

Capitalismo: Uma história de amor (2009). Filme de Michael Moore sobre o capitalismo, a liberdade e os Estados Unidos.

Chove sobre Santiago (1976). Sobre o golpe militar no Chile em 1973.

O contestado (2012). Sobre a Guerra do Contestado, ocorrida entre 1912 e 1916, que envolveu milhares de civis e militares e colocou Paraná e

Santa Catarina em disputa por questões territoriais.

Terra para Rose (1987). Documentário sobre a formação do MST.

O veneno está sobre nossa mesa (2011). Sobre o uso abusivo de agrotóxicos nos alimentos no Brasil.

SITES E BLOGS



www.guiageo.com

www.sogeografia.com.br

www.geografiaparatodos.com.br

www.visaogeografica.com

www.portalbrasil.net/geografia

www.frigoletto.com.br

www.colegioweb.com.br/geografia

www.brasil-turismo.com/geografia

www.infoescola.com/geografia

www.brasilecola.com/geografia

www.lucianogeo.com

geografiaetal.blogspot.com

geoprofessora.blogspot.com

geographicae.wordpress.com

www.joseferreira.com.br/blogs/geografia

geografiaemperspectiva.blogspot.com

www.geomundo.com.br/geografia.htm

www.brasil-marcosbau.com

geogiba.blogspot.com

blog.educacaoadventista.org.br/blog/geografiaemfoco





Anexo

ANEXO

Portaria/SEE 409/2013(Diário Oficial do Estado de Alagoas)

22MACEIO - SEXTA-FEIRA
17 DE MAIO DE 2013

Edição Eletrônica Certificada Digitalmente conforme LEI N° 7.397/2012

DIÁRIO OFICIAL
ESTADO DE ALAGOAS**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE**

PORTARIA/SEE Nº. 409/2013

A SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, que lhe confere o art. 107, II e VI, da Constituição do Estado de Alagoas, e a Lei Delegada n.º 44 de 08 de abril de 2011, e tendo em vista o que consta no processo administrativo nº 1800-003896/2013,

RESOLVE:

Art. 1º Instituir a Comissão Multidisciplinar com o objetivo de sistematizar o currículo escolar, no processo de construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado de Alagoas.

Art. 2º Designar os membros abaixo relacionados para compor a comissão mencionada no Art. 1º:

I- Representantes da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte:

NOME	CARGO	LOTAÇÃO	MATRÍCULA
Quitéria Pereira de Assis	Técnico Pedagógico	SUPED	78414-1
Nadeje Fidelis Moraes	Técnico Pedagógico	SUPED	826421-0
Ana Maria do Nascimento Silva	Técnico Pedagógico	SUPED	43987-8
Ricardo Lisboa Martins	Técnico Pedagógico	SUPED	9864805-5
Aristóphio Andrade Alves Filho	Técnico Pedagógico	SUPED	87675
Adriano Aubert Silva Barros	Técnico Pedagógico	SUPED	80603-0
Nathally Marques Silva Lima	Técnica Pedagógica	SUPED	89035
Maria das Graças Nemézio da Rocha	Técnico Pedagógico	SUPED	19467-0
Ângela Maria Ribeiro Holanda	Técnica Pedagógica	SUPED	11369-7
Zilza Nogueira de Freitas Filha	Técnica Pedagógica	SUPED	19338-0
Fábio Jorge Ferreira Pinto	Técnico Pedagógico	SUPED	84247-8
Sandra Felisberto da Rocha	Técnica Pedagógica	SUPED	17474
Valéria Campos Cavalcante	Técnica Pedagógica	SUPED	80523-8
Maria José da Rocha Siqueira	Técnica Pedagógica	SUPED	82939-0
Maria do Socorro Quirino Botelho	Técnica Pedagógica	SUPED	929589-5
Ana Valentina Souza Maia Alves	Técnica Pedagógica	SUGES	44210-0
Somaya de Albuquerque Souza	Técnica Pedagógica	SUGES	825637-3
José Rubens Silva Lima	Técnico Pedagógico	SUGES	78471-0
Demétrius Pereira Morila	Técnico Pedagógico	SUGES	14231-0
Maria do Carmo Custódio da Silveira	Superintendente do Sistema	SUGES	39029-1
Magda Valéria Ferreira Torres	Técnica Pedagógica	SUGES	80367-7
Nailze Monteiro Pinto da Silva	Técnica Pedagógica	SUGES	824772-2
Cheila Francett Bezerra de Vasconcelos	Gerente	SUGES	155829-convênio SEMED
José Flávio Tenório de Oliveira	Diretor de escola	15º CRE	80623-3
Allan Manoel Almeida da Silva	Técnico pedagógico	SUGER	9865577-9
Auda Valéria do Nascimento Ferreira	Técnico Pedagógico	SUGER	80699-4
Alessandro de Melo Omena	Técnico Pedagógico	SUGER	9864614-1
Alex Sandro de melo Omena	Técnico Pedagógico	SUGER	37385-0
Antônio Daniel Marinho Ribeiro	Técnico Pedagógico	SUGER	42388-2
Edluza Maria Soares de Oliveira	Técnico Pedagógico	SUGER	825756-6
Ilson Barboza Leão Júnior	Técnico Pedagógico	SUGER	9864792-0

Ivone Brito Santos	Técnica Pedagógica	SUGER	15366-4 convênio SEMED
Janaína Gomes Soares	Técnica Pedagógica	SUGER	9865364-4
Natércia de Andrade Lopes Neta	Técnica Pedagógica	SUGER	16361-9
Regina Lúcia Buarque da Silva	Técnica Pedagógica	SUGER	88567
Renata Souza Leão	Técnica Pedagógica	SUGER	86686-5
Soraia Maria da Silva Nunes	Técnica Pedagógica	SUGER	824802-8
Maria Vilma da Silva	Gerente de Organização do Currículo Escolar	SUGER	78509-1
Kátia Nascimento Barros	Técnica Pedagógica	SUGER	81308-7

II- Representantes da 1ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	VÂNIA MÁRCIA DA SILVA LAURENTIN	19239-2	926.106.174-53	X		SEE
2	CARLOS EDUARDO DA SILVA		001.021.094-60		X	SEE
3	FABRICIO LÚCIO CANSANÇÃO LIRA	16080-6	022.531.574-22	X		SEE
4	MARCOS LOPES DE SANTANNA	86569-9	827.903.614-87	X		SEE
5	EZRI BATINGA DA SILVA		025.807.064-10		X	SEE
6	LYSLAINE MIRANDA DE AGUIAR		010.184.884-64		X	SEE
7	MARCOS PEDRO DOS SANTOS	MONITOR	926.106.174-53		X	SEE
8	WALMIRA SANTIAGO PINHEIRO		209.989.534-15		X	SEE
9	MÔNICA POLITO COSTA	14473	843.055.764-49	X		SEE
10	FLORISVALDO DE OLIVEIRA JÚNIOR	107905	032.475.224-50	X		SEE
11	ELISANA RIBEIRO DA SILVA	05199	028.604.004-27	X		SEE
12	JAEILTON FRANCISCO DA SILVA	1076	065.426.374-43	X		SEE
13	BENEDITO SANTOS DA SILVA	3710	777.194-04	X		SEE
14	NEWTON MORREIRA PASSOS JUNIOR	53920	462842497-72	X		SEE

III- Representantes da 2ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	AGMENON LIMA DO NASCIMENTO		60750790415		X	SEE
2	ALDA MARIA DA SILVA		3673911473		X	SEE



3	ANA LÚCIA INOCÊNCIO DOS SANTOS	815171-01	47492120400	X		SEE
4	CARLOS HENRIQUE MATIAS CAVALCANTE		48396443491		X	SEE
5	MARIELZA C. DE LIMA	93377	37718584453	X		SEE
6	MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO	9865819-0	57685002434	X		SEE
7	TALVANES HENRIQUE FERREIRA TAVARES		87129655453		X	SEE

IV – Representantes da 3ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ARIANE DOS SANOS SILVA	161497	03751997482	X		SEE
2	DENIZE MARTA CAVALCANTE FERREIRA	813494	02187543455	X		SEE
3	DIONE MARIA DOS SANTOS LIMA		05305453496		X	SEE
4	FRANCISCO AURELIANO VIDAL	161764	84954019320	X		SEE
5	HILDÉRICA DE LIMA SILVA		75888246468		X	SEE
6	JOSÉ SOARES DE QUEIROZ		05048851463		X	SEE
7	JOSICLEIDE N. ALMEIDA ROSENDO	98652419	03045190499	X		SEE
8	LÚCIA MOTA DA SILVA		22793224472		X	SEE
9	LUCINEIDE FONSECA FEITOSA	199524	67863353491	X		SEE
10	MARIA ALICE BARBOSA DA SILVA	0827002	49434349400	X		SEE
11	MARIA LENILDA DE VASCONCELOS RIBEIRO FÉLIX	826359	49432230449	X		SEE
12	MARIA MACHADO CELESTINO		53397460468		X	SEE
13	MARIA DO SOCORRO CORREIA DO NASCIMENTO	986699	49483013453	X		SEE
14	OLÍMPIA A. DOS SANTOS	9982-1	35419563487	X		SEE
15	PATRÍCIA BEZERRA CAVALCANTE	810754	74282069449	X		SEE
16	RENEIDE BARROS SOARES	43216/81335	38803640444	X		SEE
17	AMÉLIA BERTO DOS SANTOS	50631-1	45371725415	X		SEE
18	JADIELSON JOSÉ DA SILVA		3797999445		X	SEE
19	JEANE VIEIRA DA SILVA		93925980415		X	SEMED Palmeira dos Índios
20	JOSEFA POLLYANNE LAFAYETTE DA COSTA	81421-0	2774906423	X		SEE

21	JOSENILDA LIMA DA R. BARROS		47234024468		X	SEMED Palmeira dos Índios
22	SALÉSIA MARIA C. SANTO		95783270482		X	SEMED Palmeira dos Índios
23	REJANE P. LIMA LEITE	40448-9		X		SEE

V- Representantes da 4ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ANA MARIA S. SOARES SANTANA		49965824487		X	SEE
2	MARIA ADÉLIA MENDES	41564-2	35403608400	X		SEE
3	MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO E SILVA	081135-1	47251409453	X		SEE
4	JOSENILDO MARABA DA SILVA				X	SEE
5	KÁTIA MICHELINE P. DA SILVA		81605862487		X	SEE
6	MARIA DO SOCORRO C. DOS SANTOS	44483-9	38336812415	X		SEE
7	VALÉRIA D. DA SILVA				X	SEE
8	DJALMA G. FARIAS				X	SEE
9	FERNANDO HENRIQUE FALCÃO				X	SEE
10	JOAQUIM LIRA DA SILVA	831144	87043866472	X		SEMED Viçosa
11	JOSÉ CÍCERO ALEXANDRE				X	SEE
12	FÁBIO B. DA SILVA	82786-0	3295592497	X		SEE
13	LEANDRO B. VIEIRA		4616063486		X	SEE
14	RICARDO A. DE S. SANTOS				X	SEE
15	WILLAMO DE O. L. JÚNIOR				X	SEE
16	FERNANDO SOARES DE S. JÚNIOR		88934069415		X	SEE
17	JOSÉ ROBERTO J. DE OLIVEIRA	0026118-1	4127057459	X		SEE
18	MARCOS ANTÔNIO DE A. SILVA				X	SEE
19	MARIANA CERQUEIRA				X	SEE
20	SAMUEL FERREIRA DOS SANTOS	81194-7	86102940482	X		SEE
21	ANA PAULA COSMO DA SILVA		6476423444		X	SEE
22	EMANUELLE BRÁS MONTEIRO				X	SEE
23	MARIA CILENE DA SILVA	29	2610952422	X		SEMED Viçosa



24	IVANI MARIA GERÔNIMO				X	SEE
25	ANA PATRÍCIA M. SOARES		826249418		X	SEE
26	GRAÇA				X	SEE
27	JOSÉ ADAILTON DOS SANTOS	8254079	74116991449	X		SEE
28	MAYARA PEREIRA DA SILVA				X	SEE
29	APARECIDO DE O. COSTA	834858	3490309448	X		SEE
30	ANA LÚCIA GOMES				X	SEE
31	FERNANDA FELICIANO LIMA	827894	3434961437	X		SEE
32	MOZART COSTA DUARTE				X	SEE
33	DEIVISON A. DOS SANTOS				X	SEE
34	GLAUCO SOARES VENTURA				X	SEE
35	FÁBIO DE LIMA OLIVEIRA		7028588467		X	SEE
36	RANGEL FLORENTINO BONFIM	051418284-92	5141828492	X		SEE
37	AGNALDO PEREIRA DA SILVA	88281	51533537453	X		SEE
38	DARLAN FERREIRA DA SILVA		6140824478		X	SEE
39	LETÍCIA ROSENDO				X	SEE
40	TEREZA ROSÂNGELA ASSUNÇÃO	9866358-5	39907970425	X		SEE
41	ADRIA LEYNE DA SILVA CAVALCANTE	0020095-6	81605374415	X		SEE

VI- Representantes da 5ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ADRIANA NUNES PAULINO	678058	78780748449	X		SEE
2	ALDENIR OLIVEIRA PEREIRA	8254427	38390124491	X		SEE
3	ANA MARIA DA SILVA	8265640	46976299491	X		SEE
4	CLEDJA S. DE ALMEIDA	8269378	02004729414	X		SEE
5	EDER FARIAS DE MEDEIROS	00291110	01283716410	X		SEE
6	EDNEUZA MARIA GÓES	8270040		X		SEE
7	EUDES FERREIRA PEREIRA		06276542407		X	SEE
8	GRACIEDJA DOS SANTOS SILVA	0088803	70046050434	X		SEE
9	JANAÍNA DA SILVA ALBUQUERQUE NUNES		07307785412		X	SEE
10	JAQUELINE DA SILVA ALBUQUERQUE NUNES		07307784440		X	SEE
11	JOSÉ CARLOS NUNES	825972	95864113468	X		SEE
12	JOSEFA N. DE B. FREIRE	00870684	64752780410	X		SEE
13	JOSÉ WILSON ALMEIDA	825972	58725067400	X		SEE

14	KALLINE ANDREA CAVALCANTI FERREIRA	100478			X	SEE
15	LEÔNIA OLIVEIRA DA SILVA		29364728491		X	SEE
16	LUCIANA BARROS DE JESUS	830666			X	SEE
17	MARIA IVANILDA PEREIRA PACHECO	8252521	33223483420	X		SEE
18	MARIA JOSÉ DE VASCONCELOS SANTOS				X	SEE
19	MARIA DE LOURDES PORTO ARAÚJO	405760	50566806487	X		SEE
20	MARIA RENADI CAVALCANTE		23980869415		X	SEE
21	MARLISA JOSEMARI BASTOS BISPO		44497598420		X	SEE
22	REJANE B. DA SILVA	830844	64838021453	X		SEE
23	SÂNIA MARIA M.OS LIMA	124079	36873314404	X		SEE

VII- Representantes da 6ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	AGNALDO FABRÍCIO ARAÚJO CHAGAS		04183204461		X	SEE
2	ANA CLEMENTE DA SILVA		313949814-49		X	SEE
3	ANDREA OLIVEIRA NOBRE	78165-7 / 14206-9	022753754-81	X		SEE
4	CELIA MARIA DA CRUZ ANDRADE		02859626476		X	SEE
5	CRISTIANE BATISTA BARROS		0779485456		X	SEE
6	DENISE ALVES MARCELINO		01145180418		X	SEE
7	JOSÉ ANTÔNIO ALVES DOS REIS		88944620482		X	SEE
8	JOSÉ OLIVEIRA DE BRITO		88943941404		X	SEE
9	MARIA GILVANEIDE DOS SANTOS		08167146499		X	SEE
10	MARIA JOSÉ ILISBOA SILVA		72346728420		X	SEE
11	MARIA MYRIAN VIEIRA DAMASCENO	08107-9	15382524491	X		SEE
12	MÔNICA OLIVEIRA PEREIRA		02783918420		X	SEE
13	NAIRE ELIEGE DE SOUZA	49014-8	50550799400	X		SEE
14	OLGA HERMELINA DE SOUZA	87060-9	362851969-15	X		SEE
15	ROZINEIDE VIEIRA		033784824-60		X	SEE
16	SUELY DE AMORIM BISPO		923588964-20		X	SEE



17	ANA MARIA S. M. DE ALBUQUERQUE	87112060478		X	SEE
18	ELISABETE FREIRE DE OLIVEIRA	7139195404		X	SEE
19	LÍGIA FERREIRA MELO	49414836420		X	SEE
20	IVETE BRANDÃO MELO VANDERLEI	67766650444		X	SEE

VIII- Representantes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	INALDA PEREIRA		956.870.094-34		X	SEE
2	QUITÉRIA ALVES CALADO DE MELO	81.301-0	925.011.924-00	X		SEE
3	CICERO ALVES DOS SANTOS	20263-0	021.572.654-57	X		SEE
4	CLAUDIA GONÇALVES DA SILVA		077.276.064-05		X	SEE
5	EDVALDO PINTO DA SILVA	82753-3	028.524.144-30	X		SEE
6	DHIOGO FRANCISCO NICACIO COSTA		071.576.034-38		X	SEE
7	ALMIR LAURENTINO DA SILVA	110034		X		SEE
8	ANTONIO A. DOS SANTOS	82605-7	608.422.374-53	X		SEE
9	CICERO SILVA DE ARAUJO		020.710.284-81		X	SEE
10	ELIANE SANTOS EUSEBIO		349.119.604-34		X	SEE
11	POLLYANNA DE MELO BARBOSA		815.022.904-30		X	SEE
12	ADVÂNIA DE OMENA SILVA		063.942.894-00		X	SEE
13	JOSE WILSON TENÓRIO DA SILVA				X	SEE
14	MARIA DO ROSÁRIO FERREIRA DE LIMA		007.737.404-57		X	SEE
15	IVANILDO DA SILVA		044.647.994-26		X	SEE
16	LUCIANO PEREIRA DE MORAES		052.914.574-06		X	SEE
17	ANA GLÁCIA GOMES	81297-8	604.343.334-68	X		SEE
18	ANA LUCIA SILVA LIMA		803.110.324-00		X	SEE
19	ELIANE RODRIGUES DE MAGALHÃES		902.859.304-78		X	SEE
20	MARIA MADALENA BERNADINO LIMA	2346	280.161.144-15	X		SEMED União dos Palmares
21	VERA LUCIA FERREIRA DE OLIVEIRA	1359	163.476.684-91	X		SEMED União dos Palmares

22	ISABEL FERREIRA CAMPOS	10013			X		Palmares
							SEMED União dos Palmares
23	ELISABETE SILVA FERREIRA DE MELO		894.364.824-34			X	SEE
24	MARIA CRISTIANE DA SILVA	0083034-8	604.327.304-78	X			SEE
25	MAGALY LUCIANO DA SILVA		026.180.384-01			X	SEE
26	RIVALDO VICENTE DA SILVA	9865739-9	008.306.554-76	X			SEE
27	LUCIENE BARROS DA SILVA	17698-2	644.789.204-00	X			SEE
28	JOSE AFONSO DE C. F. DANTAS LINS	185.850	029.202.914-40	X			SEE
29	EUDA MARIA DA SILVA		030.208.174-71			X	SEE
30	ANDREIA TARCIANA DOS S. SILVA	87056-0	955.817.584-68	X			SEE
31	CLEONICE MARIA BASTOS PEREIRA	016443-7	860.480.824-87	X			SEE
32	GEORGE ARAUJO BARBOSA DE SENA	9864450-5	010.630.894-76	X			SEE
33	LAURA LUIZA VIEIRA DA SILVA		044.595.584-83			X	SEE
34	ISABELA MOURA FALCÃO		024.158.784-05			X	SEE
35	ROSEANE ROCHA DE SOUZA	081290-0	563.133.814-91	X			SEE
36	CRYSTAL FRANÇA DE AMORIM ALMEIDA		066.741.314-66			X	SEE
37	SANDRA VITORINO DO NASCIMENTO					X	SEE
38	REGIA TANIA PEREIRA		653.012.264-87			X	SEE
39	MARIA ELISANGELA DO NASCIMENTO ALMEIDA		031.621.144-38			X	SEE
40	GERLENE MARIA FARIAS BEZERRA		815.855.274-91			X	SEE
41	OZIETE FERNANDES LOURENÇO DA SILVA	870455	553.644.974-53	X			SEE
42	DEBORA ERNESTINA DE LINO E CASTRO SARMENTO	67674-8	046.662.644-42	X			SEE
43	EWERTON HENRIQUE DE SOUZA SANTOS					X	SEE
44	TACIANO DA SILVA SANTOS		055.779.894-93			X	SEE
45	GUSTAVO HENRIQUE DE OLIVEIRA ALVES		073.920.404-13			X	SEE
46	JOSE RICARDO DA SILVA		051.648.904-61			X	SEE



PEREIRA					
---------	--	--	--	--	--

IX - Representantes da 8ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ANA MARIA SENA SANTOS	2011847	2197025430	X		SEE
2	CESAR RICARDO LEITE	0020072-7	2694350429	X		SEE
3	CINTIA DOS A. FERREIRA	82603-0	95831185400	X		SEE
4	CREMILDA MARIANNE DE BRITO BIRIBA		077208064-09		X	SEE
5	DAYANNE LIRA MÁRTIRES		077324764-50		X	SEE
6	DORALICE MARIA DE LIMA		53977823434		X	SEE
7	EDJANE ROMAO MENDES	82768-1	66848725404	X		SEE
8	EDILEIDE DE CARVALHO SANTOS	48349-4	403486954-20	X		SEE
9	ERIKA NAIR DOS SANTOS SILVA		9548582473		X	SEE
10	EUGÊNIO MACHADO DE ANDRADE FILHO		4368864484		X	SEE
11	HEITOR PINTO DOS SANTOS FILHO				X	SEE
12	JOSÉ AFFONSO TAVARES SILVA		9109031405		X	SEE
13	LUIZ AUGUSTO CARDOSO		90138716587		X	SEE
14	MARIA CÉLIA PEREIRA DA SILVA		44721617453		X	SEE
15	MAURO FIRME DA SILVA JÚNIOR		5674623406		X	SEE
16	MICHELANE S. DE MELO	16216-7	2879803403	X		SEE
17	QUITERIA DA SILVA MELO		8663095430		X	SEE
18	RENILDO SILVA GOMES	11685	2988289441	X		SEE
19	SANDRO MORILO EMÍDIO SANTOS		67842895449		X	SEE
20	SONIA AMARAL SANTOS		72374276449		X	SEE
21	VALDILENE V. DE LIMA		3410753451		X	SEE
22	GRACYANE SILVA MELO		7735068450		X	SEE
23	GIZELDA Mª DA S. SANTOS	98666460	90930940415	X		SEE
24	JOSÉ ANTÔNIO C. SILVA		1221062450		X	SEE

X - Representantes da 9ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ANA MARIA TAVARES VASCONCELOS	0052120-5	66095930782	X		SEE
2	CLARA LÚCIA DA SILVA	59312-5		X		SEE

3	CLÁUDIA ROCHA DOS SANTOS	9865142-0	69911355420	X		SEE
4	ELIZABETE LIRA SILVA		49523740415		X	SEE
5	ERIVONE GOMES DOS SANTOS	55331	44553340440	X		SEE
6	ISIS LILIANE SANTOS FEITOSA		009685684-08		X	SEE
7	JÉSSICA OLIVIERA FERREIRA		09123098490		X	SEE
8	JONAS DOS SANTOS LIMA	22184-8	80275753468	X		SEE
9	MÁRCIA MARIA DOS SANTOS		03080163435		X	SEE
10	MARIA DAS GRAÇAS SANTOS REIS	39150.6	38482452487	X		SEE
11	MARIA DO CARMO PEREIRA DIAS	0052286-4	44954948487	X		SEE
12	MARIA JOSELMA FERREIRA FEITOSA	20346-7	00747402450	X		SEE
13	MARIA MENDES FERREIRA CAMPOS	0082856-4	49486837449	X		SEE
14	MARIA SALETE SANTOS CRUZ LESSA	67780.9	38491494472	X		SEE
15	SUSANA ANDRADE CABRAL	52324-09079-8	437340304-04	X		SEE
16	VICENTINA DALVA LIRA DE CASTRO	8668-82	74064398491	X		SEE
17	CARLOS ALBERTO SANTANA ELOY	9865529	589505597-49	X		SEE
18	ELINE SANTOS LEMOS	9865166-8	787653664-68	X		SEE

XI - Representantes da 10ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	LUZIVAN M. APOLINARIO	9867042-5	020.825.214-27	X		SEE
2	CICERO MANOEL DA SILVA	9866543-0	024.315.234-54	X		SEE
3	MOZART JOSÉ M. DOS SANTOS	78367-6	438.271.874-00	X		SEE
4	IVAN DA COSTA SANTOS	52.950-1	577.325.234-15	X		SEE
5	LUCIANE TOLEDO SILVA	8854-2	677.138.154-49	X		SEE
6	JOÃO FRANCISCO DE MACEDO FILHO	82942-0	213.447.364-91	X		SEE
7	GISELLI KEZIA OLIVERIA CAVALCANTI	9865507-8	034.758.584-10	X		SEE
8	CLEBSON ALEXSANDRO GAMA DA SILVA	9865496-9	036.353.444-00	X		SEE
9	JOSETH DA SILVA	82946-3	563.897.014-20	X		SEE



10	MARIA VALÉRIA OLIVEIRA LINS	82966-8	514.206.194-20	X		SEE
11	SEVERINA CECILIA DA SILVA	9865904-9	493.209.474-49	X		SEE
12	GUTEMBERG RUGEL GOMES	9866519-7	236.464.114-49	X		SEE
13	FABIANA CRISTINA MELO DO NASCIMENTO	82977-3	677.081.884-15	X		SEE
14	KEYLA REIS GOUVEIA	141753	280.120.974-00	X		SEE
15	MARIA SEVERINA DA SILVA	44.496-0	367.172.234-72	X		SEE
16	ADIEL BUARQUE DA SILVA	82.560-3		X		SEE
17	GILMAR DO NASCIMENTO SANTIAGO	87.215-6	029.381.144-00	X		SEE
18	TANIA MARIA PEREIRA WANDERLEY	46.035-4	376.202.824-91	X		SEE
19	RUBIA VALERIA CAVALCANTE LIRA DOS SANTOS	49.174-8	036.390.924-90	X		SEE
20	MARILIA SANTOS DE GUSMÃO MARTINS	9866313-5	048.897.134-92	X		SEE

XII- Representantes da 11ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	FRANCISCO JOÃO DA SILVA		3550861400		X	SEE
2	GILDETE SILVA MERENCO SANTOS		8342409473		X	SEE
3	LUCIANA CARVALHO DE SOUZA RUFINO	829943	3210072477	X		SEE
4	JOSÉ MARCOS FERREIRA DA SAILVA		3448890413		X	SEE
5	JOSEFA DOS SANTOS LIMA		4107289427		X	SEE
6	MÁRCIA DA SILVA DAMASCENO		4781391443		X	SEE
7	MARIA DE LOURDES SILVA DOS SANTOS		3428289404		X	SEE

XIII- Representantes da 12ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ROZIANES VITORIANO DE VASCONCELOS	18913-8	502152994-34	X		SEE
2	ANA LÚCIA DA SILVA		029409384.23		X	SEE
3	LINDBERG GOMES DE FARIAS		337.912.444-34		X	SEE

4	ALEXSANDRO DE MELO MIRANDA					X	SEE
5	JULIANA DE ARAÚJO DE MELO		071.831.104-35			X	SEE
6	AMARA CRISTINA DA SILVA	021.0811	912.038.484-04	X			SEE
7	JOSÉ HENRIQUE DOS SANTOS	54362-4			X		SEE
8	GEORGETE MARINETE DA SILVA	81228-5	564.147.654-49	X			SEE
9	MIRNA COSTA BARROS					X	SEE
10	KELLY FERREIRA SOBRAL	76465	007.942.814-27	X			SEE
11	DIONE ALMEIDA CAVALCANTE DE LIMA	021-0225	724.493.224-34	X			SEE
12	BEATRIZ SOARES LEITE					X	SEE
13	HELIO OLIVEIRA DA SILVA		644.473.324-34			X	SEE
14	ADSON SOUZA SILVA	9865654-6	020704584-40	X			SEE
15	WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR		084-111-624-51			X	SEE
16	JACILENE LEANDRO DOS SANTOS		06554683402			X	SEE
17	GEINE PEREIRA DE OLIVEIRA E SILVA		318308204-78			X	SEE
18	RELVANILDA MARIA DO LIVRAMENTO		07714931426			X	SEE
19	MIGUEL CÁSSIO DE SOUZA LESSA	9864477-7			X		SEE
20	ALCIMARA DIAS DE ALBUQUERQUE	021.743.624.22			X		SEE
21	GISELDA JUSTINO DOS SANTOS	021.0268			X		SEE
22	ÍTALO ALMEIDA PAULO DOS SANTOS					X	SEE
23	NÁDIA GOMES DE ARAÚJO	9865197-8	51670682404	X			SEE
24	SUZANA B. DOS SANTOS	9864603-6	2270383478	X			SEE
25	LUCIANA T. DA SILVA		2730063471			X	SEE

XIV- Representantes da 13ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE	
				EFETIVO	MONITOR		
1	JOELINA ALVES CERQUEIRA	1542-9	442390414-49	X		SEE	
2	ANA PAULA PANAR LEÃO	82412-52	019125624-21	X		SEE	
3	MARIA CRISTINA CRUZ	2343-1	022065204-00	X		SEE	
4	PATRÍCIA TEREZA SANTOS					X	SEE



TORRES					
5	AGRINALDO F. SANTOS JÚNIOR		45423628415	X	SEE
6	DAYSE LACERDA MOREIRA CANDIDO	84142	38469081420	X	SEE
7	ELZANIRA LYRA CAVALCANTI		14836033420	X	SEE
8	KEILA JAQUELE RIBEIRO OLIVEIRA		84178230425	X	SEE
9	MARCOS ANTONIO ALVES DE LIMA		44548680420	X	SEE
10	MARIA QUITERIA SOUZA DOS SANTOS		24070521453	X	SEE
11	PAULA MARIA M. C. ESPINDULA	82121-7 / 9865080	3304085424	X	SEE
12	RADJANE BATISTA FERREIRA	19579	44244621410	X	SEE
13	ROSA MARIA T. G. DE ALMEIDA	133405	64357058449	X	SEE
14	SANDRA VANESA DA SILVA	9865434-9	2510121405	X	SEE
15	TERENCE LOPES DE MAGUALHAES	9865219	90317270400	X	SEE
16	ANGELICA GOMES ALVES	80636-6	023268874-50	X	SEE
17	LUCIANE MENDES SILVA	8238-1	595917655-68	X	SEE
18	MARIA BETÂNIA APRATTO CAVALCANTE DOS SANTOS	0080623-4	939786424-68	X	SEE
19	JUSSICLEIDE VITAL DE SOUZA	60190-0		X	SEE

XV- Representantes da 14ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	AMARA DA CONÇEIÇÃO DA SILVA	0080697-8	47549599491	X		SEE
2	EDMA ALVES AFONSO SOTERO	9866752-1	89473027400	X		SEE
3	FLÁVIA NASCIMENTO DE SOUZA	14190-9	72165332591	X		SEE
4	JOSÉ FRANCISCO DA SILVA JÚNIOR	016215-9	1994426497	X		SEE

XVI- Representantes da 15ª Coordenadoria Regional de Educação:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CPF	PROFESSOR		REDE
				EFETIVO	MONITOR	
1	ROBSON MOURA	efetivo		X		SEE
2	LÊDA MARIA CORRERIA		039.855.714-49		X	SEE

COSTA						
3	MARGARIDA SANTOS LIRA	MARIA	62630-9	148.578.804-82	X	SEE
4	CHRISTIANE FRAGOSO DE MELO FARIAS			023.690.484-17	X	SEE
5	ANA CARLA FARIAS ALVES		94237	007.905.894-94	X	SEE
6	MARIA JOSÉ GONÇALVES		23217	496.100.074-49	X	SEE
7	GLAUCIA SILVA	ESTEVEZ DA	87481	004.014.037-77	X	SEE
8	SILVIA CAVALCANTE OLIVEIRA	FERNANDA DE		477.167.114-15	X	SEE
9	WERITON SANTOS	LIMA DOS		053.220.854-40	X	SEE
10	MARIA INES DA SILVA			438.799.854-72	X	SEE
11	MAURICIO ALBUQUERQUE	LEMONS	0093595	758.619.504-82	X	SEE
12	ADRIANA DA SILVA COSTA MOURA		825226-2	636.202.004-91	X	SEE
13	VALDECK OLIVEIRA JUNIOR	GOMES DE	0134052		X	SEE
14	MARIA JOSÉ GONÇALVES		23217	496.100.074-49	X	SEE

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, em Maceió (AL), 15 de maio de 2013.

JOSICLEIDE MARIA PEREIRA DE MOURA
Secretária de Estado Adjunta da Educação

AVISO DE COTAÇÃO

À Secretária de Estado da Educação e do Esporte, Coordenadoria Especial de Gestão Administrativa, Núcleo de Aquisições - NUCAQ, Unidade de Compras em Geral - UNCOM informa que está recebendo cotações para o processo abaixo descrito:
Processo nº: 1800 002486/2013

Prazo para envio de proposta: 05 (cinco) dias úteis, a partir desta publicação.

Objeto: Aquisição de material (água mineral), conforme especificações do Projeto Básico/Termo de Referência.

Maiores informações:

compras.see@hotmail.com, tel. (82) 3315-1289, pessoalmente no Núcleo de Aquisições, Av. Fernandes Lima, s/n, CEPA- Farol, Maceió/AL, CEP 57055-055 (Prédio do antigo Instituto de Línguas) das 08 às 17 horas.

JANAINA ALBUQUERQUE DA SILVA
CHEFE DO NÚCLEO DE AQUISIÇÕES

PORTARIA/SEE Nº: 410/2013

A SECRETÁRIA DE ESTADO ADJUNTA DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que estabelece o Decreto nº. 4.076, de 28 de novembro de 2008, edição do D.O.E. de 01 de dezembro de 2008.

RESOLVE conceder diárias ao servidor abaixo discriminado, conforme Processo nº. 1800-004377/2013.

Nome: Francisco Luiz Beltrão de Azevedo Cavalcanti

Cargo: Assessor Especial

Matrícula nº. 111-2

C.I. nº. 240.541 - SSP/AL

CPF nº. 185.381.854-20

Lotação: Gabinete

Quantidade de Diárias: 02 (duas)

Valor Unitário: R\$ 350,00 (Trezentos e cinquenta reais)

Valor Total: R\$ 700,00 (Setecentos reais)





ESTADO DE ALAGOAS