

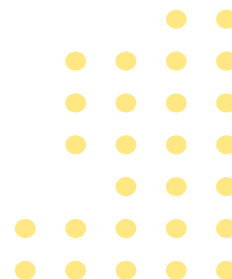
PREFEITURA MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO



PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE  
BALNEÁRIO CAMBORIÚ

Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú elaborado por Grupo de Sistematização, a partir de registros e discussões realizadas no processo de atualização da formação dos/das profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Balneário Camboriú.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ  
2021





**Prefeito do Município de Balneário Camboriú**

*Fabício José Satiro de Oliveira*

**Vice-Prefeito**

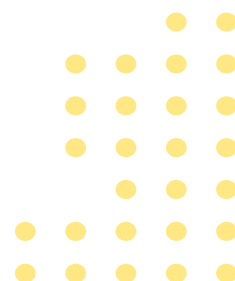
*Carlos Humberto Metzner Silva*

**Diretora-Geral Do Colegiado**

*Marilene Rosana Severino Cardoso*

**Diretora-Geral - Educação**

*Elisabete de Almeida Souza*



SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO



## COMISSÃO EXECUTIVA

### **Diretora-Geral do Colegiado**

*Marilene Rosana Severino Cardoso*

### **Diretora-Geral - Educação**

*Elisabete de Almeida Souza*

### **Diretora do Departamento de Desenvolvimento Educacional**

*Mirella Padilha*

### **Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico Educação Infantil**

*Tania Mara Fernandes Marques*

### **Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico Fundamental**

*Sandra Barros da Silva*

### **Diretora do Departamento Técnico Educação Especial**

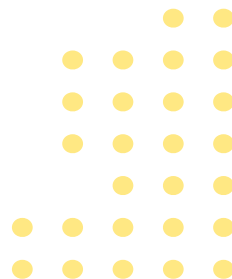
*Sonia Regina Schwartz Garcia*

### **Diretora de Gestão de Pessoas**

*Ana Paula Neumann*

### **Diretor do Departamento Técnico-Administrativo**

*Marco Jossue Dalmas*



## EQUIPE DE COORDENAÇÃO

### CONSULTORAS

Professora Dra. Rosângela Pedralli

Professora PhD Verena Wiggers

### COORDENADORAS

Fernanda Trindade Alves da Silva / Educação Infantil

Lidia Regina Roussenq / Ensino Fundamental

### EQUIPE TÉCNICA PEDAGÓGICA DE COORDENAÇÃO

Bruno Figueredo Arceno

Daguimar Romana Maciel Lorenzetti

Dijaíza Gomes de Sá

Edemilson da Silva Muniz

Izabel Bertholde Cunha

Karla Rosani Coelho Scur

Patrícia dos Santos

Rozeli Pauletti Amaral

Thiago Rafael Machado

### EQUIPE DE APOIO OPERACIONAL

Mirella Padilha

Cristina Bertê

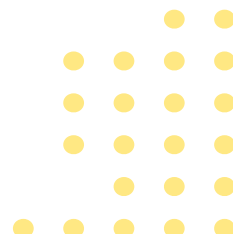
Tatiane Aparecida Martins do Rosário

Luana Leviski de Souza

Isabella Maria Nunes Ferrerinha

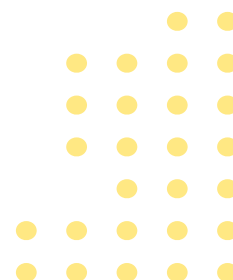
### REVISÃO TEXTUAL

Marina da Silva Cabral



# Integrantes dos grupos de Sistematização

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| Ana Carolina Pereira da Silva Janene      | Fernanda Monteiro Tomasi           |
| Antônio Boeira Benthien                   | Fernanda Trindade Alves da Silva   |
| Bruna Monize Rosalem Rodrigues            | Flávia Regina Machado Boeira       |
| Bruno Figueredo Arceno                    | Flávio Gonçalves Aranda            |
| Camilla Machado Camargo de Godoi          | Francieli Carvalho Taborda         |
| Carlos Alberto Duarte da Nóbrega          | Gabriela Patrícia Zagurski Siebert |
| Carlos Geraldo Freitas Neto               | Gisele de Paula Nascimento Kotzent |
| Cassiano Ricardo Bazana Oginski           | Guiomar Souza França               |
| Claudete Ferreira Silva Santiago          | Hélio Anderson Notoya Ogassawara   |
| Cleveonei Cleber Fernades Liz da<br>Silva | Igor Jhonny Krühs                  |
| Cristian Moura                            | Isabella Maria Nunes Ferrerinha    |
| Daguimar Romana Maciel Lorenzetti         | Ivani Campos                       |
| Dayane Regina Masselai                    | Izabel Bertholde Cunha             |
| Deize Michele Rockenbach Friedrich        | Izadora Fernandes Ribas            |
| Denise Costa                              | Jesse de Castro Libanio            |
| Dilara da Costa de Oliveira               | Jéssica Albino                     |
| Edemilson da Silva Muniz                  | Joselice da Rocha Leal             |
| Edenilton da Silva Muniz                  | Jucélia Barcelos Martins           |
| Edson Fabrício de Souza                   | Julio Cezar Souza de Jesus         |
| Eliane Cristina dos Santos Ferreira       | Karla Rosani Coelho Scur           |
| Eliane Nunes dos Santos                   | Kelly Mello Trentin                |
| Fabian de Lima                            | Leandro Bianchini                  |
| Fabiana Aparecida Tonini                  | Letícia Francez                    |
| Fabio Aurelio Castilho                    | Lidia Regina Roussenq              |
| Fabíola Paola de Andrade                  | Liliane Pio                        |
|   | Luana Dittrich                     |



Luana Leviski de Souza

Magali Feldmahn

Marcos Geroldo Appel

Mariana Luiza Mercado

Mariangela Viola Salles Schmidt

Mariazilza Alves Silva Lima

Marlene Mazurek dos Santos

Michel de Freitas Feijó

Moisés Freire de Oliveira

Mônica Denise Godarth

Morganna de Oliveira Tramontini

Mozara Dias Koehler

Patrícia dos Santos

Pedro Kochhann

Regiane Carmen Nunes da Silva

Rejane Christine de Barros Palma

Rosa Stuepp Machado

Rosangela Loch

Rozeli Pauletti Amaral

Sabrina Ribeiro Assi

Sandra Hoffmann

Sergio Henrique Silva

Silvana Bohrer Marcondes

Sônia Rodrigues Pereira

Suelen Mateus Albini da Silva

Susette Inês Bortolon Malise

Tania Mara Fernandes Marques

Tatiana Tozzi

Tatiane Aparecida Martins do Rosário

Tatiane Faria Terres de Oliveira

Thiago Rafael Machado

Tiago Haubert

Valéria Paz Arend Rosa

Valéria Pommerehn

Vanderlei Theissen Carneiro

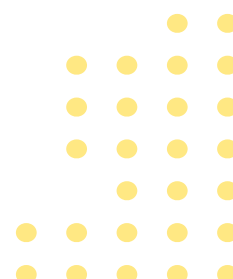
Vanessa Cruz da Silva

Vanessa Kindermann

Vania de Aguiar Delfino Rocha

Vinícius de Oliveira Scatula

Wagner E. Silva de Souza



## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>PREFÁCIO.....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>1 CURRÍCULO/PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b>   | <b>27</b>  |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>   | <b>39</b>  |
| 2.1 FORMAÇÃO HUMANA.....  | 39         |
| 2.2 ATIVIDADES PRINCIPAIS/GUIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....  | 49         |
| 2.3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS COMO PROCESSO CENTRAL AO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....  | 58         |
| <b>3 IMPLICAÇÕES PARA A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>  | <b>63</b>  |
| 3.1 TRABALHO EDUCATIVO E INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ.....  | 71         |
| <b>3.1.1 Fundamentos e princípios da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.....</b>  | <b>74</b>  |
| 3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ: CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO NESSA MODALIDADE DE ENSINO..... | 79         |
| 3.3 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....   | 84         |
| <b>3.3.1 O atendimento das necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança.....</b>   | <b>84</b>  |
| <b>3.3.2 A estruturação dos espaços, tempos, materiais e do mobiliário.....</b>   | <b>93</b>  |
| <b>3.3.3 A estruturação do trabalho por intermédio de projetos e atividades interdependentes.....</b>   | <b>101</b> |
| 3.4 PERCURSO FORMATIVO: A TRANSIÇÃO DO JOGO DE PAPÉIS/JOGOS PROTAGONIZADOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO.....  | 114        |
| 3.5 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: ELEMENTOS DIDÁTICOS E CONCEPÇÃO TEÓRICA EM RELAÇÃO DIALÉTICA.....   | 120        |
| <b>3.5.1 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento e implicações para o planejamento e para a avaliação do trabalho educativo.....</b>                       | <b>121</b> |
| <b>3.5.2 Planejamento e avaliação: elementos em dialética para pensar o trabalho educativo à luz da Teoria Histórico-Cultural...</b>                            | <b>125</b> |
| <b>4 CONTRIBUIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....</b>   | <b>127</b> |
| 4.1 CIÊNCIA, FILOSOFIA E ARTE COMO CAMPOS DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO HUMANA.....   | 133        |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.1 Ciência como campo do conhecimento na formação humana.....   | 135 |
| 4.1.2 Filosofia como campo do conhecimento na formação humana.....   | 136 |
| 4.1.3 Arte como campo do conhecimento na formação humana.....  | 138 |
| 4.2 COMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO E POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM.....  | 142 |
| 4.2.1 Biblioteca.....  | 143 |
| 4.2.2 Laboratório de informática.....  | 147 |
| 4.3 ÁREA DE LINGUAGENS.....  | 150 |
| 4.3.1 A apropriação inicial da leitura, da escrita e da Língua Portuguesa.....   | 156 |
| 4.3.2 Língua Portuguesa nos Anos Finais.....   | 179 |
| 4.3.3 Leitura: experiência estética pela literatura para o processo inicial de formação humana.....  | 205 |
| 4.3.4 Música na formação humana: experiência estética pela musicalidade no processo inicial de apropriação.....  | 214 |
| 4.3.5 Arte como componente curricular.....   | 227 |
| 4.3.6 A Educação Física e os diferentes percursos formativos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos.....                            | 237 |
| 4.3.7 Língua estrangeira/adicional: o Inglês nos Anos Finais.....  | 256 |
| 4.4 ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, DA NATUREZA E MATEMÁTICA.....   | 260 |
| 4.4.1 Matemática no contexto escolar.....  | 263 |
| 4.4.1.1 A apropriação inicial dos conceitos matemáticos.....   | 265 |
| 4.4.1.2 Matemática nos Anos Finais.....  | 273 |
| 4.4.2 Ciências Humanas, da Natureza e Ensino Religioso.....  | 279 |
| 4.4.2.1 Ciências da Natureza: da apropriação inicial aos Anos Finais.....  | 279 |
| 4.4.2.2 Ciências Humanas e Ensino Religioso nos Anos Iniciais...   | 319 |
| 4.4.2.3 Ciências Humanas e Ensino Religioso nos Anos Finais....  | 328 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 337 |
| REFERÊNCIAS.....   | 339 |
| APÊNDICE A – PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO NA ETAPA II DA ATUALIZAÇÃO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO COMBORIÚ/SC..... | 351 |



|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE B – RESOLUÇÃO DE AVALIAÇÃO.....</b>   | <b>357</b> |
| <b>APÊNDICE C – ATA DE RECLASSIFICAÇÃO.....</b>   | <b>373</b> |
| <b>ANEXOS – Principais indicações dos documentos oficiais para a<br/>Educação Infantil.....</b> | <b>374</b> |

## **PREFÁCIO**

### **A proposta curricular como instrumento da ação docente**

*Suely Amaral Mello*

As professoras e os professores são os profissionais mais importantes da sociedade. Isso não é minha opinião inventada. Os estudos contemporâneos mostram que a inteligência e personalidade das pessoas são construídas ao longo da vida, desde que nascemos, com experiências que vivemos e o modo como vivemos e sentimos essas experiências – e como nos sentimos, isto é, como somos tratados, ao viver essas experiências. As pesquisas mostram, também, que se as crianças desde pequenas encontrarem as condições adequadas de vida e educação, elas podem se apropriar das melhores qualidades humanas e formar para si os melhores traços de inteligência e de personalidade. Isso significa que está em nossas mãos, profissionais da educação, organizar a vida das crianças na escola para que vivam experiências que promovam seu máximo desenvolvimento. E nos cabe, ainda, orientar as famílias e os responsáveis para que a vida das crianças fora da escola tenha essa mesma intenção. Afinal, somos os profissionais formados para compreender e realizar a educação de bebês, crianças e alunos.

Para isso, precisamos estudar, continuar estudando, porque o conhecimento científico sobre o processo de desenvolvimento humano e o papel da educação escolar nesse processo é muito novo e cresce a cada dia. É por essa razão que nossa graduação é chamada hoje de formação inicial... nossa formação não acaba em nossa graduação: ela começa aí.

E quais são os conhecimentos que precisamos dominar para dar conta de cumprir nosso papel como profissionais mais importantes da sociedade, uma vez que responsáveis pela organização das condições adequadas para a constituição das melhores qualidades humanas em cada bebê, criança e aluno que frequentam as escolas brasileiras?

Em primeiro lugar, penso que é importante lembrar que uma tarefa como essa nos coloca na condição de intelectuais e exige de nós clareza sobre algumas questões para realizar esse trabalho.

Uma dessas questões diz respeito ao fato de que a aprendizagem é que motiva o desenvolvimento, ou seja, a criança se desenvolve porque aprende e isso acontece desde o nascimento. Também é importante ter claro que esse aprender não é resultado de “aula” ou de alguém ensinando algo para o recém-nascido. Aprender, aqui, é resultado de relacionar-se com os objetos, com as pessoas, com as situações. Desde que nasce, o bebê começa a se relacionar com o que acontece ao seu redor... de um jeito muito restrito inicialmente, mas que vai se ampliando de forma ilimitada à medida que vai tendo suas experiências ampliadas, e percebendo as coisas ao seu redor, formando uma memória, vai dominando o movimento e depois a linguagem, o pensamento, a imaginação... vai se tornando criança e, mais tarde, ao entrar no ensino fundamental, aluno. Nesse caminho, precisa encontrar espaço para crescer.

Essa compreensão traz consigo uma nova percepção sobre a criança: a criança é capaz, desde que nasce, de se relacionar com as coisas e as pessoas, de aprender e se desenvolver. Está aí, já, um desafio ao nosso trabalho: como tratar uma criança que é capaz, potente, de modo a ampliar sua potência e sua capacidade? De um modo geral, não aprendemos a fazer isso em nossa formação, até porque, comumente, no fundo das concepções da nossa sociedade, ainda concebemos a criança como incapaz, impotente, coitadinha, alguém que precisa ser conduzido, controlado, dirigido.

Então, o primeiro desafio é superar essa concepção de criança como incapaz. E isso não pode acontecer só no nível do nosso discurso. De nada adianta anunciarmos isso. É preciso concretizar isso com nossas atitudes e ações... com a forma como organizamos a vida de bebês, crianças e alunos em qualquer idade.

Além disso, se adotamos a compreensão de que as crianças aprendem desde que nascem, precisamos ter clareza sobre como elas aprendem. Está claro para todos nós que as crianças não aprendem do mesmo jeito quando são bebês e quando têm 5 ou 7 ou 9 ou 12 anos de idade. Então, se as crianças aprendem quando se relacionam com o mundo de coisas e pessoas ao redor

delas, precisamos ter claro quais são as formas como as crianças melhor se relacionam com o seu entorno em cada idade, isto é, quando são bebês, quando são maiorzinhas, quando estão nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental. E, de acordo com essa nova compreensão, vamos reorganizar os espaços da escola, vamos rever e ampliar os materiais a que bebês, crianças e alunos têm acesso, a forma como organizamos o tempo, o modo como nos relacionamos com eles e elas – mas também com as famílias e com os outros adultos da escola. Afinal, se aprende com tudo o que se vê e vive. Vamos rever as “atividades” que propomos e o modo como as conduzimos. Um princípio que perpassa todas as idades, quando falamos em aprendizagem, é o princípio da atividade: bebês, crianças e alunos aprendem quando são sujeitos nos processos, quando são agentes, quando são pessoas ativas que sentem a necessidade de fazer, planejam sua ação e a realizam. Em outras palavras, a pessoa que aprende está por inteiro na atividade... com o corpo, com a mente e com a emoção (que podemos chamar também de vontade ou necessidade).

A integração dos currículos numa rede de educação resulta da adoção coletiva desse princípio. Enfatizando, quando o princípio da atividade é adotado e colocado em prática, garantimos a integração da experiência vivida pela criança, desde bebê até o final do processo de escolarização. E, de acordo com a teoria histórico-cultural, tratar a pessoa que aprende como sujeito, isto é, como agente ativo com desejo, necessidades, corpo e mente envolvidos no processo de conhecimento do mundo – seja bebê, seja criança, seja aluno – é a condição fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Adotar uma proposta curricular significa adotar uma teoria para orientar nosso pensar e agir na educação escolar. E, por isso, frente a uma proposta curricular sempre procuramos a teoria que a fundamenta e estabelecemos uma atitude crítica em relação às ideias que a fundamentam. Para dar um exemplo, uma proposta que aposte em apostilas para conduzir o trabalho com as crianças – na educação infantil ou no ensino fundamental – tem uma concepção de educação já superada, pois aposta que o papel da educação é treinar nas crianças algumas capacidades simples e apresentar um conteúdo – pobre e limitado, diga-se de passagem – que o professor e a professora

apresentam, mas que vem proposto por pessoas distantes da escola... muitas vezes de outra região do país. Não considera que o papel da educação é formar capacidades e atitudes complexas que envolvem a formação da personalidade e da inteligência das crianças e que isso é muito mais amplo do que permite um trabalho com material apostilado. Uma proposta que adote um material apostilado não considera que o desejo e a necessidade da criança no processo de aprender são elementos fundamentais da estrutura da atividade (esta que, de fato, promove aprendizagem e desenvolvimento), não considera que a constituição da atividade requer necessariamente o envolvimento de crianças e alunos, sua participação na definição dos conteúdos, na organização da atividade, em seu planejamento e em sua avaliação. Em poucas palavras, não considera que educar – ou, se formos pensar do ponto de vista de quem aprende, conhecer o mundo e aprender a pensar com o que aprende – é um processo vivo, um processo de comunicação que envolve três elementos como protagonistas: a pessoa que aprende, o adulto que organiza as condições para que a atividade aconteça e a cultura que, como afirma Vygotsky, é a fonte das qualidades humanas.

E apenas para facilitar nossa comunicação, quando Vygotsky fala de cultura, está se referindo ao conjunto das coisas que os seres humanos vieram criando ao longo da história (e continuam a criar): o conjunto dos objetos (as casas, as roupas, os livros), os instrumentos (que, mais que os objetos, servem para ampliar as possibilidades do nosso corpo, como a colher, o garfo, a faca, a tesoura, o microscópio, a lupa, o violão), a língua que falamos, as linguagens (como a fotografia, a dança, a música, a escrita, o desenho), a ciência e as técnicas (o conhecimento e os modos de usar), os hábitos e os costumes que uma sociedade cria para orientar sua convivência... enfim, tudo o que criamos e que a criança vai entrando em contato à medida em que vive. Vale lembrar ainda que essa produção humana – a cultura – é a fonte das qualidades humanas porque foi justamente no processo de criar cada objeto, cada costume, cada modo de se expressar que nós, seres humanos, fomos criando nossas habilidades e capacidades, nossos jeitos de ser e de nos relacionar. Então, usando uma metáfora que não é minha, podemos dizer que as capacidades e habilidades humanas – as qualidades humanas – estão guardadas nos objetos da cultura e, à medida que aprendemos a usá-los,

formamos para nós as qualidades humanas ali guardadas. Por isto, é tão importante que a escola apresente o mundo – a cultura humana – para bebês, crianças e alunos: para que possam formar para si as qualidades guardadas nos objetos que aprendem a usar... seja um lápis, seja uma dança.

Por isso, na escola, não repetimos as experiências que as crianças já vivem em casa. Na escola, apresentamos o que as crianças ainda não conhecem e, com isso, ampliamos seu acesso à cultura; como afirma Vygotsky, inclusive em suas formas mais elaboradas que vão desde as práticas presentes na comunidade até as de outros lugares e outros tempos. Para dar um exemplo, se estamos apresentando a dança para as crianças, apresentamos as danças tradicionais da comunidade que os pais, os avós, as pessoas mais velhas praticam – que podem ser o jongo, a catira, o bumba meu boi, as danças de roda –, também a dança de rua, o balé clássico e o moderno, danças de outros lugares. E isso serve para todos os campos da produção humana.

Quanto mais as crianças conhecerem e experimentarem, mais amplo seu desenvolvimento. No entanto, como afirma Leontiev, ninguém duvida que o conhecimento eduque e promova desenvolvimento, mas, para que isso aconteça, é preciso antes educarmos nas crianças e nos alunos um sentido para o conhecimento. Em outras palavras, se conhecer não for um desejo e uma necessidade de bebês, crianças e alunos, a aprendizagem não acontece e nem o desenvolvimento humano, que é motivado pela aprendizagem. Esse princípio deve orientar a organização das atividades que a escola apresenta e implica que os profissionais da educação estejam sempre atentos para criar desejos e novas necessidades em bebês, crianças e alunos.

A forma como apresentamos o mundo para as novas gerações faz toda a diferença. Como dizem os italianos, o conhecimento apresentado às novas gerações precisa encantá-las. Ou como afirmamos nós, estudiosos da teoria histórico-cultural, o desafio ao professor e à professora é apresentar o mundo para as crianças de modo a criar nelas um novo desejo e uma nova necessidade de saber mais, de conhecer mais, de experimentar mais. Essa é a condição da constituição da atividade e tem a ver com o modo como envolvemos as crianças, como consideramos seus desejos de saber, como estimulamos e criamos seus interesses, enfim, como estabelecemos o diálogo

essencial entre as crianças e o conjunto do conhecimento humano – a cultura acumulada.

Que sorte a de vocês, profissionais de educação da Rede Municipal de Balneário Camboriú, ao trabalhar numa rede que adota a teoria histórico-cultural como fundamento do trabalho docente: uma teoria científica contemporânea que nos permite compreender como acontece o desenvolvimento humano, como se formam as capacidades humanas. Uma teoria psicológica confirmada por estudos e pesquisas em diferentes ciências que possibilita uma teoria pedagógica que, ao ser implantada, torna o trabalho docente muito mais humanizador para bebês, crianças e alunos e, também, para os próprios profissionais. E isso porque aponta para a organização de um espaço que, como dizem os italianos, se torna o segundo educador da turma, que possibilita e incentiva a autonomia, a iniciativa e o envolvimento de bebês, crianças e alunos. Assim, tratados como sujeitos de sua história de aprendizagem e desenvolvimento, aprendem mais porque se movem por seu desejo de conhecer. Também os profissionais se desenvolvem mais à medida que têm mais tempo para observar, refletir e aprender sobre o processo de aprendizagem de bebês, crianças e alunos; têm mais condições de registrar e aprender com esse processo; têm mais tempo para acompanhar aqueles que precisam de ajuda.

Da mesma forma, o tempo pode ser gerido cada vez mais coletivamente à medida que as crianças e os alunos crescem. Em lugar de contemplar apenas atividades centralizadas e dirigidas pelo adulto<sup>1</sup>, podemos ampliar as formas de gestão do tempo para contemplar atividades diversificadas em que o planejamento é compartilhado entre o adulto e as crianças, e atividades livres em que o processo está todo nas mãos das crianças e dos alunos e o adulto acompanha e ajuda quando solicitado, desafia a solução de problemas mais complexos, amplia e enriquece a atividade nos pequenos grupos.

Essas atividades são sempre negociadas entre o adulto e as crianças e os alunos, isto é, o adulto garante sempre que as crianças e os alunos conheçam antecipadamente o que farão e se envolvam em sua organização. Isso pode começar quando o adulto torna transparente seu plano para o dia com as

---

<sup>1</sup> A autora refere-se, aqui e em outras ocorrências da palavra, ao adulto como profissional da educação.

crianças e os alunos, convidando-os a pensar junto, a propor atividades e modos de realizá-las. Esse é o caminho, de acordo com a lei genética geral do desenvolvimento (Vygotsky, 1995), de como crianças e alunos vão aprendendo a planejar: primeiro participam do planejamento (do dia, de uma atividade) enquanto planejam juntos (o professor conduzindo, em voz alta, no grupo) e, aos poucos, vão internalizando essa capacidade e passam a planejar por si. Como afirma Zaporozhetz (1987), a participação nas atividades práticas (no planejamento, na realização e na avaliação das ações da vida cotidiana) potencializa o desenvolvimento das crianças e dos alunos. Em articulação com tudo isso – isto é, as atividades realizadas e negociadas no grupo (as “coisas” e não os “trabalhinhos”), o espaço com os materiais e seus usos, o tempo e as formas de compartilhar sua gestão – estão as relações que se estabelecem no grupo (entre as crianças/alunos, entre as crianças/alunos e os adultos) e na comunidade escolar (entre os adultos da escola, entre a escola e as famílias). Relações amistosas e respeitadas, não autoritárias e não constrangedoras geram confiança e respeito e cabe aos adultos dar o tom dessas relações sempre em comunicação com bebês, crianças e alunos, em atividade negociada.

Esse é um dos desafios que se apresentam às nossas práticas quando adotamos uma teoria para fundamentar e orientar nosso trabalho: a necessidade de irmos além do discurso sobre a teoria e estabelecermos uma relação estreita entre a teoria e a nossa prática. Em outras palavras, não adianta falarmos sobre uma teoria, é preciso fazê-la acontecer diariamente em cada atitude, em cada situação que organizamos para a vivência de bebês, crianças e alunos: na forma como organizamos as salas, os corredores, o refeitório, os banheiros, a entrada da escola; na forma como organizamos os espaços externos e no uso que fazemos deles; nos materiais que disponibilizamos para as crianças e na forma como apresentamos esses materiais; na forma como recebemos as crianças todos os dias e como acolhemos suas iniciativas, seus estados de ânimo; na forma como nos relacionamos com elas e com suas histórias de vida; na forma como promovemos sua participação na vida da escola, como incentivamos sua autonomia; na forma como “dizemos” e elas/eles que elas/eles são sujeitos e não objetos do nosso trabalho; nas “coisas” que propomos fazer juntos na



escola – sim, pois vale repetir, as crianças e os alunos gostam de fazer coisas, não trabalhinhos.

Para isso, sempre que discutimos textos, documentos oficiais ou a proposta curricular que orienta nosso trabalho, refletimos individual e coletivamente sobre as ideias do texto. Mais especificamente, refletimos e discutimos sobre como essas ideias impactam ou conversam com nossa forma de pensar e, finalmente, como essas ideias nos ajudam a aprofundar ou transformar nossas práticas. E, nesses momentos, é essencial nosso olhar crítico àquilo que fazemos para perceber onde podemos avançar. Olhar criticamente para nossas práticas é a condição para avançar naquilo que fazemos e quando percebemos atitudes e práticas que precisam ser superadas, isso não nos deve incomodar... todos os dias são produzidos novos conhecimentos sobre o processo educativo e perceber pontos em que nossas práticas podem melhorar é sinal de inteligência e de atualização de nossa parte. Como profissionais mais importantes da sociedade, precisamos estar em contínuo processo de formação.

Uma das formas de fazer isso é procurar sempre estabelecer um diálogo entre nossas práticas e a teoria pedagógica que nos orienta, entre nossas práticas e as leituras que fazemos: como a teoria se concretiza em minhas práticas e como posso teorizar aquilo que faço? Como enxergo minhas práticas ao ler os textos teóricos e como enxergo as discussões teóricas ao analisar aquilo que faço? Em outras palavras, minhas práticas concretizam as teorias que queremos adotar e que os estudos e as pesquisas têm mostrado serem as mais adequadas? Os objetivos que anuncio nas minhas intenções em relação à minha turma e as atitudes que tomo com bebês, crianças e alunos com quem trabalho têm fundamento no conhecimento atual sobre o desenvolvimento humano?

Importante lembrar sempre que a educação – a familiar e, especialmente, a escolar – é uma ciência e, sendo assim, é uma atividade da esfera complexa da atividade humana. Isso significa que nosso trabalho exige de nós uma atitude científica que supere os “achismos”<sup>2</sup> que, antes das pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, justificava muito do que se fazia na

---

<sup>2</sup> Me refiro, aqui, à atitude de profissionais da educação que agem com base naquilo que “acham” sobre o processo educativo, e não com base naquilo que estudam e pesquisam.

escola. Só para dar um exemplo, até pouco tempo atrás, o papel da educação e do professor era entendido como essencialmente o de transmitir conteúdos. Hoje sabemos que isso não basta frente ao papel da educação de criar as condições para formar e desenvolver a personalidade e a inteligência dos indivíduos. Esta, certamente, não é uma tarefa que se realiza só na escola, mas temos um papel essencial nesse processo – inclusive o de apresentar às famílias e aos responsáveis pelas crianças os novos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano que já deixaram para trás a visão de personalidade e inteligência como hereditárias.

Agnes Heller estudou as atitudes que temos em nossa vida diária e as atitudes que são necessárias para realizar uma atividade que se situa naquilo que chamou de esfera complexa da atividade humana (a ciência – e a educação aí compreendida –, as artes, a filosofia, por exemplo). A autora mostrou que atuar na esfera complexa da atividade humana requer intenção clara sobre o que se quer com o trabalho, reflexão, análise e avaliação constante sobre o que se está fazendo.

Esta proposta pedagógica que vocês têm em mãos apresenta diretrizes para orientar intenções e escolhas pedagógicas que precisam ser feitas todos os dias e que impactam a vida de cada bebê, de cada criança e de cada aluno. Por isso, não basta lê-la uma única vez. Para adotá-la, para assumir seus pressupostos de modo que eles efetivamente orientem o pensar e o agir diários como profissional da educação, é preciso fazer dela nossa companheira de jornada. Com ela, cada profissional constrói sua carta de intenções em relação ao desenvolvimento do grupo de bebês, crianças e alunos. E esta carta de intenções se complementa com a atitude docente atenta, com a observação e o registro que permitem que cada profissional aprenda também com sua própria prática.

Oxalá todas as profissionais e todos os profissionais da rede Municipal de Educação de Balneário Camboriú possam aprender a acolher todos os dias e em todos os momentos os desejos de saber, as necessidades de bebês, crianças e alunos num processo de escuta que os credencia a uma prática educativa de cada vez mais qualidade.

Oxalá todas as profissionais e todos os profissionais desta rede organizem de forma adequada os espaços e os materiais, os tempos, as relações e as

“coisas para fazer” de modo a criar sempre necessidades, novas necessidades de conhecer nos bebês, nas crianças e nos alunos para que elas e eles possam estar sempre em atividade, explorando e conhecendo o mundo com paixão e, assim, aprendendo e se desenvolvendo sempre.

Oxalá todas as profissionais e todos os profissionais desta rede aprendam a confiar nos bebês, crianças e alunos e em seu potencial para aprender: sempre que apresentemos o novo de modo a encantar, sempre que as coisas fizerem sentido para os meninos e as meninas, sempre que forem tratadas e tratados como sujeitos ativos capazes.

Oxalá todas as profissionais e todos os profissionais desta rede aprendam que “O amor, o trabalho e o conhecimento são as fontes de nossa vida. Poderiam também governá-la” (REICH, 19--). Pois, todos merecemos ser felizes e ter satisfação em nosso trabalho.

São Carlos, janeiro de 2021.

#### Referências:

REICH, Wilhelm. **A Revolução Sexual**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev. Genesis de las Funciones Psíquicas Superiores. **Obras Escogidas**, v. III, p. 139-168, Madrid: Visor, 1995.

## APRESENTAÇÃO

A formação de professores e a elaboração de propostas pedagógicas são critérios internacionalmente utilizados para avaliar a qualidade de qualquer etapa educativa. Em meio a tal reconhecimento, há também que se considerar as demandas decorrentes das exigências legais brasileiras, dentre as quais se destacam, no âmbito deste documento, a necessária articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013b), o que engloba Educação Infantil e Ensino Fundamental, e com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dentre outras determinações legais de âmbito nacional e municipal.

Ao se considerar tais prerrogativas, o município de Balneário Camboriú iniciou, no segundo semestre de 2018<sup>3</sup>, o processo denominado *Atualização da formação dos/das profissionais da Educação e da Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú*. Para sua viabilização, ainda no ano de 2018, foram estruturados grupos de estudos<sup>4</sup> para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, constituídos de professores/as e especialistas da educação<sup>5</sup>.

No início de 2019, realizou-se um encontro de formação com todos/todas os/as profissionais de Serviços Gerais e de Alimentação vinculados à Educação Infantil, com o intuito de apresentar e discutir os principais pontos da fundamentação teórica que ampara a Rede Municipal de Ensino e que começaram a ser debatidos nos grupos de estudos do ano anterior. A partir

---

<sup>3</sup> Mais precisamente no mês de setembro.

<sup>4</sup> Os grupos de estudos previam a definição e leitura prévia de referências bibliográficas pertinentes à formação, a serem discutidas no encontro presencial. Nesse processo, cada integrante deveria fazer a leitura anterior dos textos e levantar tópicos e questões para a discussão e o debate no encontro presencial. A dinâmica previa também que um pequeno subgrupo se responsabilizasse por apresentar as principais ideias dos textos de referência para o encontro.

<sup>5</sup> Inicialmente, os grupos foram estruturados com profissionais que atuavam em faixas etárias próximas, constituídos por aproximadamente 40 professores em cada grupo. Dessa organização, decorreram a estruturação de 30 grupos de estudos com professores da Educação Infantil, com dois encontros de cinco horas com atividades presenciais e 23 grupos de professores do Ensino Fundamental, com três encontros de quatro horas com atividades presenciais. Foram também estruturados grupos de estudos com os/as gestores, supervisores/as, administradores/as, professores de Educação Física e equipe técnica do órgão central.

de tal encontro, tais profissionais também passaram a integrar os grupos de estudos, juntamente com os/as demais profissionais da Educação Infantil.

Ainda no ano de 2019 e no que se refere à Educação Infantil, acatando solicitação dos/das profissionais, os grupos de estudos foram reestruturados de modo que os encontros presenciais fossem realizados nas próprias instituições, em datas predefinidas, nas quais as instituições envolvidas não desenvolveriam atividades de ensino. A partir dessa estruturação, previu-se a realização de três encontros presenciais para o ano de 2019, contemplando a presença de todos/todas os/as profissionais da Educação Infantil<sup>6</sup>.

Além desses grupos, foram também mantidos os encontros sistemáticos com supervisores e gestores da Educação Infantil, dada a importância desses/dessas profissionais no interior da instituição para viabilização dos estudos e das discussões prévias à realização do encontro, bem como na busca de estratégias que pretenderam contemplar as implicações teóricas em discussão para a sistematização do trabalho pedagógico levado a efeito em cada uma das instituições.

Ainda sobre a Educação Infantil, foram também estudados documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC<sup>7</sup>, relatórios de pesquisa relacionados à qualidade da Educação Infantil<sup>8</sup> e a Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú (2012/2013). Pretendeu-se, com esses estudos, constituir sólida referência para a estruturação do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola<sup>9</sup>, o que implicou considerar a dinâmica entre o velho e o novo, na qual, por vezes

---

<sup>6</sup> Há que se pensar, ainda, numa forma de incluir as famílias nesse processo, pois, conforme dispositivos da legislação brasileira – principalmente Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013b), a família e a comunidade também devem fazer parte dos processos de sistematização de propostas pedagógicas.

<sup>7</sup> Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS, 2009); Indicadores de qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (2009d); Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a); e Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012a).

<sup>8</sup> A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006); Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010). Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (BARBOSA et al., 2012).

<sup>9</sup> Ao longo deste documento, os termos Educação Infantil, creche e pré-escola serão utilizados de acordo com o aporte legal brasileiro. Assim, Educação Infantil para referir-se ao acolhimento da criança na creche e na pré-escola. O termo “creche, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; [...] pré-escolas, para as crianças de 4

Velhas concepções, preconceitos [...] rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas [...] convivem e resistem às propostas mais generosas [...], baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117).

Ao longo dos encontros presenciais de cada grupo de estudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, realizaram-se sucessivos resumos, sistematizados por escribas<sup>10</sup> que, a cada encontro, registravam as principais sínteses discutidas por cada grupo de estudo. Tais sínteses foram utilizadas pelo Grupo de Sistematização para a elaboração das diferentes versões do documento ora apresentado.

Para a constituição do Grupo de Sistematização, no segundo semestre de 2019, a SED enviou um documento a todas as unidades de Educação Infantil da Rede, convidando seus/suas profissionais para integrarem o referido grupo, bem como encaminhando orientações para a respectiva inscrição. Esse grupo de inscritos foi organizado em quatro subgrupos – dois em cada turno –, dentre os quais se procurou contemplar as diferentes categorias profissionais.

Inicialmente, seus integrantes trabalharam para produzir um texto único, a fim de contemplar o conteúdo presente nos relatos dos escribas, sistematizados ao longo dos anos de 2018 e 2019. Procurou-se desenvolver, nesse texto, o conteúdo do processo de formação levado a efeito até aquele momento junto aos profissionais da Educação Infantil.

Após a sistematização dos conteúdos em causa, o Grupo de Sistematização efetuou a leitura de todo o documento sistematizado até aquele momento, tanto pela educação infantil, quanto pelo ensino fundamental. Decorrente dessa leitura, seus integrantes foram percebendo que grande parte dos textos sistematizados pelo ensino Fundamental, diziam respeito também à educação

---

(quatro) a 5 (cinco) anos de idade”, de acordo com a redação dada pela Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013a).

<sup>10</sup> Por escriba, entende-se aquele mais experiente, seja o/a professor/a ou colega com domínio mais complexo sobre a escrita, que se coloca como o/a responsável por registrar, na forma de um texto escrito, as ideias de um coletivo. Como resultado dessa prática, produziria-se sempre um texto coletivo, em algum gênero do discurso. Para complementação dessa questão, sugere-se a leitura disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-coletiva-na-alfabetizacao>

infantil. Desse modo, o Grupo de Sistematização optou por contribuir no desenvolvimento de certo conjunto de textos, ampliando as discussões sobretudo no que se refere a determinadas especificidades da educação infantil.

Em março de 2020, após pausa em decorrência das férias escolares, o trabalho de formação continuada dos/das profissionais da Rede foi retomado. Os primeiros encontros realizaram-se nas próprias instituições, seguindo formas de agrupamentos que contemplassem o trabalho em grupos de médio porte, envolvendo os/as diferentes profissionais com atuação na Educação Infantil. Entretanto, com o isolamento social imposto pela pandemia provocada pela Covid-19, estas atividades foram inicialmente suspensas no final da primeira quinzena de março. Guiados pelas previsões relacionadas às condições sanitárias estabelecidas em escala mundial decorrentes deste quadro, as atividades de formação previstas de forma presencial foram reestruturadas e reiniciadas no segundo semestre, desenvolvidas de forma remota, com apoio da ferramenta *Google Meet*.

Neste processo, realizaram-se três encontros virtuais para cada um dos 30 grupos de estudo. Foram, assim, 90 sessões de 1h e 45min cada, adotando como foco o tema “planejamento na Educação Infantil”. De acordo com essa temática, discutiu-se as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); a estruturação dos espaços, dos tempos, dos materiais e do mobiliário; o atendimento das necessidades de alimentação, higiene, sono, segurança e bem-estar da criança; a estruturação dos projetos e das atividades interdependentes.

Ainda de maneira remota, realizaram-se duas sessões de formação para professores/as e profissionais da educação com atuação nos anos finais da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. Esses encontros contaram com a participação das duas consultoras que fazem parte do processo de atualização da Proposta Curricular do município, sendo contemplados, na formação, aspectos relacionados à articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere aos processos e às metodologias a serem adotadas por tais segmentos da

educação escolar, com vistas à formação de crianças leitoras e produtoras de texto<sup>11</sup>.

Para cada encontro virtual, foram definidos referenciais bibliográficos, de leitura obrigatória anterior ao encontro e, após sua realização, cada profissional precisou elaborar uma síntese individual, contemplando os elementos presentes na bibliografia e nas discussões efetuadas ao longo do encontro. Adicionado a isso, os/as profissionais elaboraram sugestões possíveis de serem levadas a efeito na sua instituição, para ampliação das práticas até então desenvolvidas.

Estas sínteses, juntamente com outros materiais, conduziram a realização de um relatório único por cada uma das instituições, agrupando o conteúdo presente nas elaborações individuais efetuadas por cada membro da equipe de trabalho da instituição, bem como as proposições referentes à ampliação da prática pedagógica prevista no interior de cada instituição.

Estes relatórios institucionais, juntamente com outros materiais, foram utilizados pelo Grupo de Sistematização para organização e elaboração do presente documento. Portanto, foram utilizadas sínteses sucessivas decorrentes do processo de formação levada a efeito junto aos/as profissionais, para dar sequência à sistematização do mencionado documento, inicialmente estruturado a partir dos registros dos escribas.

Assim, as diferentes versões que constituíram esse processo foram produzidas ao longo da atualização das discussões em curso na formação dos/das profissionais, de modo que as versões iniciais deste documento foram, assim, sendo ampliadas com as contribuições das temáticas e discussões levadas a termo ao longo do próprio processo de formação. Decorre desta metodologia, certo número de temáticas, igualmente importantes para a estruturação do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por vezes, foram apenas anunciadas ao longo do texto e não plenamente desenvolvidas. Outras, sequer, foram aqui registradas, por não terem sido

---

<sup>11</sup> Ainda que estas sessões tivessem um público-alvo mais restrito, atendendo a inúmeras solicitações, viabilizou-se a participação de um conjunto amplo de profissionais ligados/as à Educação Infantil. Assim, tais sessões contemplaram um público de aproximadamente 450 profissionais.



efetivamente contempladas na formação, em virtude do recorte do tempo que esse processo poderia abarcar.

Assim, espera-se que essa história, recortada no tempo e no espaço em decorrência da pandemia que atinge a sociedade mundialmente, possa receber continuidade e, assim, possa continuar sendo escrita nas páginas seguintes, por novos processos de formação de seus/suas profissionais e de (re)orientação curricular, com vistas à ampliação da qualidade dos cuidados educacionais oferecidos aos/às bebês e às crianças pequenas que crescem, aprendem e se desenvolvem na cultura e na história da sociedade em que vivem e, nessa relação, no interior das creches e pré-escolas públicas do município de Balneário Camboriú.

No que se refere especificamente ao Ensino Fundamental, os encontros, de modo geral, mantiveram-se no formato original: por componentes, no caso dos Anos Finais; por ano de atuação, no caso dos Anos Iniciais; pela especificidade da atividade principal, no caso da equipe pedagógica – gestão, administração, supervisão, orientação. Alguns grupos, ao longo do processo, acabaram por ser reunidos, seja pela convergência entre as discussões dadas as especificidades trabalhadas, seja pelo tamanho dos grupos (menor do que o previsto inicialmente), do que é exemplo o caso dos componentes da área de Ciências Humanas, reunidos na parte final dos encontros da Etapa I de estudos, e de alguns grupos dos Anos Iniciais.

Cabe destacar que, tal como se deu na Educação Infantil, todos/todas os/as profissionais em atuação no Ensino Fundamental participaram dos encontros de estudos. Isso inclui profissionais que não compunham a elaboração da Proposta Curricular do Município em sua versão anterior, em razão de sua inclusão na formação conferida pela Rede depois de então, sendo exemplo os/as profissionais de Leitura, de Música e Bandas, profissionais em atuação nos Laboratórios de Informática, dentre outros.

O trabalho de produção escrita desenvolvido pelo grupo específico do Ensino Fundamental teve início pela constituição de grupos de trabalho, selecionados a partir de critérios que, de modo geral, tocavam o engajamento nos grupos de estudo realizados em 2018 e 2019. Na mencionada constituição, manteve-se o que se convencionou chamar, entres os/as profissionais envolvidos no processo, de Grupo de Sistematização, presente do início ao final do trabalho

de produção de todos os textos. Esse mesmo grupo assumiu, ainda, ao longo desse trabalho de produção coletiva, a retomada e (re)discussão de alguns textos com grupos específicos sempre que pela avaliação colegiada assim se identificou necessário.

Além desse grupo permanente, outros grupos foram constituídos tomando por base o mesmo critério de engajamento nos grupos de estudos. A esses grupos era apresentada e discutida a tarefa de escrita – qual seja: produção de texto de Área, de Componente, de temática afeta ao trabalho educativo ou, mais especificamente, de orientações didático-metodológicas a coletivos de profissionais especialistas. Na mesma ocasião, eram levantados os conceitos que aproximavam os grupos reunidos para a realização da tarefa e sugeridos e disponibilizados textos teóricos complementares e documentos oficiais de referências (cf. organização dos grupos de trabalho no Apêndice A).

Ao longo dos anos de 2018 e 2019, os grupos de estudos pretenderam contemplar processos que visaram a apropriação dos fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural<sup>12</sup> e da Atividade, bem como da legislação pertinente à sistematização de propostas e práticas pedagógicas para a Educação Básica<sup>13</sup>.

Torna-se importante ressaltar que diferentes coletivos de professores se ancoram em concepções teórico-metodológicas que, por vezes, fogem à Teoria Histórico-Cultural, o que foi tema recorrente no processo de estudos que caracterizou a escritura deste documento. Levando-se isso em conta, a premissa de que a divergência quanto à fundamentação filosófica é encarada

---

<sup>12</sup> A fundamentação ancorada na Teoria Histórico-Cultural foi a opção escolhida pela Rede Municipal de Educação de Balneário Camboriú no ano de 2001, quando da última atualização da Proposta Curricular do município. Assim, coube ao processo em causa aprofundar os estudos a partir dessa fundamentação teórica e incorporá-la na sistematização de suas propostas e práticas pedagógicas, ressaltando as implicações desse referencial para o trabalho pedagógico na Educação Básica.

<sup>13</sup> No que se refere ao aporte legal brasileiro, foram consideradas as seguintes referências para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012b); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002b); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012c); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012d); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010c); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e).

como quesito indispensável para produção de conhecimento científico foi levada a cabo nos grupos de estudo. Por isso, ao longo de todo o processo de ressignificação da Proposta Curricular que ora se apresenta, atentou-se tanto para o respeito às concepções que divergem do ideário histórico-cultural como para a manutenção desse mesmo aporte teórico, já que, além de ser a fundamentação que caracteriza historicamente a Rede, foi a reiterada escolha pelo coletivo de profissionais que compuseram a elaboração deste documento.

É desse trabalho de discussão, retomada e elaboração coletiva de início ao fim que o presente documento resulta. Trata-se de um esforço de todos/todas e de cada profissional integrante da Rede, com vistas à produção de um texto que oriente e subsidie o trabalho educativo desenvolvido tanto por profissionais que já são parte da Rede como de novos que a integrarão nos próximos anos. Nessa direção, a organização do presente documento dá-se em torno de quatro itens, além do prefácio, da apresentação, das considerações finais, das referências, dos apêndices e anexos: Currículo/Proposta Pedagógica, Fundamentação Teórica, Implicações para a estruturação do trabalho pedagógico e Contribuições da Base Nacional Comum Curricular.

## 1 CURRÍCULO/PROPOSTA PEDAGÓGICA

Questões relacionadas ao currículo são tema recorrente entre os/as profissionais da educação não só em momentos de (re)formulação de propostas pedagógicas, mas também na prática de planejamento de professores e em reuniões pedagógicas de modo geral. Tal movimento justifica-se, justamente, por se considerar que o currículo seja parte estruturante do trabalho educativo. Assim, as discussões iniciais nos grupos de estudos constituídos por profissionais remeteram, de imediato, à apresentação e à discussão sobre concepções e diferentes dimensões de currículo.

A fim de se atender à demanda apresentada e tendo presente a importância de se marcar a concepção de currículo inerente à Teoria Histórico-Cultural – a qual ancora este documento –, recorreu-se à conceituação elaborada por Silva (1999)<sup>14</sup>, que aborda o currículo como resultado de uma seleção de um conjunto dentre um universo amplo de conhecimentos e saberes<sup>15</sup>. Pode-se assumir, portanto, que, além de lidar com o conhecimento, o currículo materializa o ideal de formação humana e a visão social de mundo daqueles que o estruturam. Pode-se considerar, ainda, que o currículo é o conjunto de experiências que se desdobram em torno do conhecimento adquirido a partir das relações sociais estabelecidas historicamente. O mesmo autor propõe articular vivências e saberes do sujeito da aprendizagem<sup>16</sup> com os conhecimentos historicamente acumulados, uma vez que, dessa forma, haveria a contribuição do currículo na formação da individualidade.

De acordo com Silva (1999), o termo *curriculum*, no sentido que se dá hoje, só passou a ser utilizado em países como França, Alemanha e Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana, que trazia

---

<sup>14</sup> Importante mencionar que há distinção teórico-epistemológica entre o mencionado autor e a Teoria Histórico-Cultural. A opção pela explanação de Silva (1999) se deve à relevância e às contribuições identificadas na sua discussão para a reflexão sobre currículo.

<sup>15</sup> Explicação em vídeo amador sobre ideias principais da obra: <https://www.youtube.com/watch?v=foHmUDI2rss>  
Resenha da obra: <file:///C:/Users/rosan/Downloads/1947-Texto%20do%20artigo-5439-1-10-20150320.pdf>

<sup>16</sup> O termo *sujeito da aprendizagem* será adotado ao longo deste texto para se referir aos bebês e crianças acolhidas na creche (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos e 11 meses), bem como aquelas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que se vinculam ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

como base a preocupação com a manutenção de uma identidade nacional e com o processo de crescente urbanização e industrialização no país. Neste contexto, em 1918, segundo Silva, Bobbit (1962 *apud* Silva, 1999) escreveu o livro que seria considerado um marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos: *The curriculum*. Nesse momento, várias questões foram levantadas, as quais norteiam, em boa medida, o desenvolvimento dos currículos até hoje: Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser parte do currículo? Qual o verdadeiro motivo de ser do currículo? Como, em diferentes momentos e em diferentes teorias, o currículo tem sido definido? O que os sujeitos da aprendizagem devem ser ou, melhor, qual identidade construir, ou que projeto de formação humana assumir?

O modelo criado por Bobbit, norteado por estas perguntas, encontraria sua consolidação em 1949, num livro de Ralph Tyler – *Princípios básicos do currículo e ensino* –, em que ele apresenta mais uma série de perguntas centrais para o desenvolvimento de currículos: Quais objetivos educacionais a escola deve atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas para alcançar esses propósitos? Como organizar essas experiências educacionais? Como se pode ter certeza de que esses objetivos estão sendo atingidos?

Diante de tais perguntas, pode-se afirmar que cada abordagem corresponderá a uma concepção de formação de ser humano e, conseqüentemente, à eleição de certo tipo de conhecimento, logo, a um determinado tipo de currículo. Nessa mesma direção, os currículos se aproximam, assim, de diferentes concepções pedagógicas/educacionais. Silva (1999) categoriza as abordagens curriculares em três teorias, quais sejam:

- Tradicionais/Acríticas: se concentravam nas formas de organização e elaboração do currículo, restringindo-se à atividade técnica de como fazer o currículo. Essa abordagem relaciona-se fortemente com o campo administrativo, devendo a instituição escolar funcionar como uma empresa, em favor de um currículo conteudista e organizado para o mercado de trabalho.
- Críticas: contestam o exacerbado tecnicismo inerente às abordagens de currículo acríticas, colocando em questão os arranjos sociais e educacionais e alinhando-se a ideais formativos humanizadores/emancipadores. Convém o registro de que é esse o alinhamento assumido pela Rede.

- Pós-críticas: contestam o suposto foco econômico assumido pelas teorias críticas. Nas teorias pós-críticas, sob influência do multiculturalismo, o currículo seria radicalmente modificado, a fim de atender às demandas individuais dos sujeitos da aprendizagem. Contrariando a teoria tradicional, a abordagem pós-crítica teve a função de adaptar a inter-relação específica dos sujeitos da aprendizagem para que soubessem conviver com a diversidade e o respeito. Passou-se a considerar que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esta uma construção histórica que passaria por modificações em diferentes tempos e lugares.

Tais concepções de currículo coadunam-se diretamente às tendências pedagógicas, teorias que direcionam o trabalho educacional, ou seja, servem para orientar o/a professor/a; falam, portanto, sobre a função do currículo.

Sob um enfoque histórico-crítico, o currículo deve levar em consideração não apenas os conteúdos listados ou enumerados, mas também considerar a produção histórica e cultural elaborada pelo gênero humano (SAVIANI, 1984)<sup>17</sup>. No cenário educacional brasileiro, entretanto, tendem a prevalecer as tendências hegemônicas – acríicas –, descritas brevemente na sequência.

Saviani (2012 [1983]) classifica as teorias não críticas da educação em três abordagens: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. No que compete à pedagogia tradicional, a aula deve ser expositiva e o/a professor/a é considerado/a o/a detentor do conhecimento, recaindo o foco no ensino e secundarizando-se a aprendizagem. Na pedagogia nova, o foco é no *aprender a aprender*. O sujeito da aprendizagem é parte ativa no processo, trazendo seus interesses imediatos para a centralidade do trabalho educativo, sendo função do/da professor/a orientar a partir dessas demandas. Na pedagogia tecnicista, o processo educacional passa a ser operacional e objetivo. O ensino é fragmentado e voltado para o mercado de trabalho, no qual se quer um sujeito útil e eficaz, tendo como foco o *saber fazer*. Nas três abordagens, o fio condutor do trabalho educativo é a adaptação do indivíduo à sociedade existente, sem contestá-la.

As teorias críticas, por sua vez, são contra-hegemônicas, contrariando as demais teorias, dentre outras razões, pela identificação de fragilidades e limites. Resgatam a crítica e a dialética no processo de ação da práxis social. Segundo essa ótica, professor/a e sujeito da aprendizagem são agentes

---

<sup>17</sup> Texto na íntegra: <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>

ativos, levando-se em consideração, portanto, o conhecimento historicamente acumulado na relação com os saberes dos sujeitos da aprendizagem.

Neste grupo de tendências pedagógicas, ressalta-se a pertinência da Pedagogia Histórico-Crítica, da qual é possível destacar cinco momentos próprios da prática educativa com potencial humanizador: a *prática social inicial*, que organizará, a partir da iniciativa do/da professor/a e dos sujeitos da aprendizagem, os fragmentos de conhecimento; a *problematização*, em que se levantará questões decorrentes da prática social e que são passíveis de estudo, com o intuito de organizar os conhecimentos necessários para a transformação de tal prática social; a *instrumentalização*, que gera conhecimento científico elaborado; a *catarse* e a *prática social final*, que representam a síntese do processo, compreendidas pela apropriação do sujeito da aprendizagem, que se converte como um agente de transformação social.

O reconhecimento dessas tendências e sua relação com o currículo são fundamentais para a compreensão de que as teorias de aprendizagem são correntes epistemológicas que norteiam o planejamento docente, na medida em que se comprometem com a explicação sobre como o desenvolvimento humano se dá na relação ou não com a aprendizagem. Ressalta-se, no entanto, que tais orientações derivadas de tendências pedagógicas não servem como uma receita pronta a ser seguida rigorosamente, porque tal processo também é histórico e, como tal, precisa ser tomado nessa relação. Nessa direção, cabe registrar, a título de esclarecimento, que a educação originalmente tinha como princípio formar e ensinar o indivíduo a pensar, a se comportar para participar da vida pública e política, o que nem sempre esteve ao acesso de todos no período pós-derrocada do sistema feudal. Note-se também que o indivíduo que não tivesse acesso à educação era considerado ignorante e marginalizado pelas classes dominantes da época. A escola se organizava, assim, como uma agência centrada no professor, o qual transmitia o conhecimento para os sujeitos da aprendizagem como verdade absoluta e, portanto, incontestável. Assim, evidencia-se a natureza de sobreposição/contraposição de uma corrente/tendência teórico-filosófica em relação à outra.

Compreender tais embates teórico-filosóficos e pedagógicos é extremamente importante e implica na compreensão da razão pela qual algumas mudanças propagandeadas no cenário nacional acabaram fracassando. Boa parte dessa questão relaciona-se à dimensão político-social que envolve também a educação formal, ou seja, a escola exerce um papel fundamental na sociedade, o que envolve questões de classe social, na medida em que é comprometida, em tese, com a contribuição para a apropriação do conhecimento historicamente acumulado por todos e por cada um dos indivíduos.

A parte polêmica do reconhecimento dessa relação entre trabalho educativo, currículo e teorias educacionais/pedagógicas: onde se lê “teorias educacionais/pedagógicas” na elaboração de currículos, lê-se também a influência de grupos políticos dominantes, que bancam essas correntes para se perpetuarem. Analisando as mudanças educacionais e as mudanças de cunho político no país, verifica-se que ambas nem sempre mostram-se convergentes, o que pode contribuir para dismantelar qualquer projeto educacional. Pode-se afirmar, assim, que o currículo é político, porque sua posição é a expressão de um coletivo que atende a um projeto educacional. Este coletivo, na Rede de Balneário Camboriú, são profissionais que atuaram com este documento, que foi criado pensando na formação humana e na liberdade para que os sujeitos da aprendizagem possam com ele e a partir dele se relacionar e se posicionar.

Na direção do reconhecimento de projetos educacionais como políticos, cabe destacar que os diferentes currículos contribuem para produzir diferentes pessoas, portanto os currículos respondem de forma mais ou menos direta às questões: O que os sujeitos da aprendizagem devem ser? Ou que identidade construir? Então, dessa forma, o currículo deve abranger um ensino que vá além das diferenças individuais, mas que levem em conta diferenças sociais relacionadas à classe, à raça, ao gênero, ou seja, um currículo que atinja a todos, que seja capaz de justificar os conhecimentos estruturantes e não aqueles impostos e determinados.

Nesse sentido, portanto, o currículo deve estar em constante movimento e representar mudanças que possibilitem aos sujeitos da aprendizagem o reconhecimento e a compreensão crítica da realidade social, o que, por sua



vez, possibilita o convívio em/com diferentes grupos sociais. As convivências terão efeitos, dessa forma, sobre outros currículos e que terão efeitos sobre outras pessoas.

Assim sendo, nós produzimos o currículo e o currículo nos produz, em alguma medida, o que envolve professores e demais profissionais da educação, sujeitos da aprendizagem e suas famílias, bem como toda a comunidade escolar. Tal compreensão implica o reconhecimento das três formas de sua manifestação, a saber: (i) *currículo explícito*, *currículo previsto* ou *currículo propalado*, que se refere àquele que é anunciado como o que está em curso na instituição ou em determinado grupo de trabalho, em geral, sistematizado na forma de documento; (ii) *currículo real* ou *em curso*, que se refere àquele vivido pelos sujeitos da aprendizagem em uma instituição escolar e que, por vezes, apresenta-se em descompasso com o *currículo propalado*, *previsto* ou *prescrito*; (iii) *currículo oculto*, que submerge a diferentes ações cotidianas, por vezes, invisíveis aos/às profissionais, mas que se constitui um forte recurso de disseminação de determinados sentimentos, valores, preconceitos, entre outros, por vezes, contrários ao *currículo propalado*.

Articulado à discussão das diferentes dimensões curriculares, há o conceito de *currículo aberto*. De acordo com esta concepção, dentre outras características, o trabalho se estrutura de modo que as propostas dos/das professores/as sejam intercaladas com as propostas efetuadas pelos sujeitos da aprendizagem, viabilizadas, sobretudo, a partir da estruturação dos espaços, dos tempos, dos materiais e do mobiliário. Esta formatação curricular procura, dentre outras características, romper com a ideia de que os sujeitos da aprendizagem tenham que realizar as mesmas atividades no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Tal concepção vem sendo incorporada pelos documentos oficiais e critérios a serem considerados em pesquisas que procuram avaliar a qualidade da educação. Portanto, cabe a cada instituição de educação da Rede definir, no seu Projeto Político Pedagógico<sup>18</sup>, formas de organização curricular, nas

---

<sup>18</sup> *Como pode uma criança que canta, brinca e dança, [...] na escola da vida muitas vezes escondida? [...] O que Vigotski diria, se hoje ainda viveria? [...] Crianças concretas? ... Que nada! [...] Ainda vivem engessadas! [...] Por mais vivências vividas, [...] Por mais famílias unidas, [...] Unidas com a escola, quem sabe até jogando bola! [...] Por mais gestão*

quais, dentre outros aspectos, estejam explicitados os modos como a instituição se organizará para contemplar tais critérios de qualidade.

Saviani (1984), contribuindo e adensando a discussão sobre o currículo, ressalta a importância da escrita e do conhecimento científico, tomado aqui como o conhecimento teórico/sistematizado, colocando o espaço escolar como mediador entre o saber popular e o saber erudito. Isso porque, na defesa do autor, seria a partir do saber sistematizado que se estruturariam os currículos da escola elementar. Assim, "pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" (SAVIANI, 1984, p. 6) e, no âmbito das teorias Histórico-Cultural e da Atividade, o desenvolvimento do pensamento teórico. O saber popular seria o ponto de partida e o saber científico/elaborado/sistematizado<sup>19</sup> o ponto de chegada. Nessa relação, o currículo deve definir os elementos essenciais que precisam ser assimilados pela espécie humana de forma sistematizada, para assim formar seres humanos, e isso envolve a vida social e tudo o que ela pode trazer de modo a interferir nessa formação. A exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações é que torna necessária a existência da escola na sociedade atual.

Na concepção adota pela Rede e neste documento as instituições escolares existem, pois, para propiciar a apropriação dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Assim, as atividades da Escola Básica devem se organizar, nessa perspectiva, a partir dessa questão. É com base no saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar que não pode deixar de ser desenvolvido, sob pena de perder a sua especificidade.

---

*democrática e menos pragmática! [...] Por um PPP voltado a criança, que canta, brinca e dança. Texto produzido no terceiro encontro de formação dos profissionais da Rede.*

<sup>19</sup> Toma-se saber científico no âmbito desse documento em acordo com o que defendem os dois escopos teóricos que baseiam esse mesmo documento: Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade. Para tais escopos, o saber/conhecimento científico está relacionado com os conhecimentos historicamente produzidos pelas gerações passadas e que precisam ser apropriados por cada novo ser da espécie humana, não para que esses se limitem à sua reprodução, mas para que se apropriem de uma base categorial comum/compartilhada que permita a compreensão crítica sobre a realidade social e natural e, com isso, possam também transformá-la, reorientá-la coletivamente. Tais conhecimentos, portanto, não se ligam a conhecimentos enciclopédicos, prontos e fechados, tomados como definições pré-concebidas, mas como conceitos elaborados pelos indivíduos, na medida em que, pelo processo de apropriação, vão se aproximando deles, os quais envolvem os campos da arte, da ciência e da filosofia.

Portanto, o currículo é, em si, o espaço escolar em pleno funcionamento dentro de suas atividades nucleares, é o que vai diferenciar o que é fundamental e o que é secundário no processo de ensino, ou seja, diferencia o que é curricular e o que é extracurricular, para que se saiba quais são as prioridades.

Em Saviani (1984), currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, e tudo o que acontece na escola é currículo. Tem-se, nesse viés, duas vertentes: a curricular, também chamada por Saviani de nuclear ou principal, que seriam as atividades-fim do desenvolvimento do processo educativo, e a extracurricular, denominada acessório ou secundário, usado para enriquecer o que é curricular e, por consequência, que enriquece a formação dos sujeitos da aprendizagem.

É preciso, pois, ficar claro que as atividades extracurriculares são secundárias e não essenciais à escola e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las. Saviani advoga, ainda, em favor da prevalência do currículo chamado clássico, aquele que resistiu às rupturas e polêmicas do embate de ideias e crivo das várias escolas de pensamento e se depurou constituindo-se numa condição elementar e permanente, essencial para a apropriação do desenvolvimento educativo e epistemológico.

As decisões coletivas que se concretizam nos currículos, na medida em que se relacionam com um projeto de formação humana, relacionam-se também com decisões sobre o que permite liberdade aos indivíduos, mesmo que ela sempre sofra constrictões político-sociais. Segundo a concepção assumida pela Rede, nesse sentido, a liberdade não seria ponto de partida, como querem os defensores do neoliberalismo, mas ponto de chegada do trabalho educativo. Ou seja, alcança-se certa liberdade quando conhecimentos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Como exemplo dessa defesa, o autor toma o processo de alfabetização, que representa, inicialmente, privação de liberdade, sendo necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. É preciso fixar, dessa forma, certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as

formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que o/a alfabetizando/a vai se libertando dos aspectos mecânicos, pode, progressivamente, concentrar-se cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Saviani ainda enfatiza que libertar-se, aqui, não tem o sentido de livrar-se, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos, mas, sim, apropriar-se autonomamente.

Tais conceitos se relacionam com o espaço escolar ininterruptamente, pois carregam definições que passam pela especificidade da educação, o que Saviani chama de segunda natureza, sendo, portanto, um fenômeno humano constituído culturalmente e adequado a finalidades intencionais. Para que isso seja possibilitado pela via do trabalho educativo desenvolvido, demanda sua elaboração de forma conjunta e contínua, fomentando a discussão e ponderando o que realmente está sendo efetivo durante o processo de ensino e aprendizagem, com base em estudos teóricos e na identificação do coletivo escolar, incluindo os resultados obtidos – resultados tomados aqui na direção do desenvolvimento humano promovido e não numa perspectiva quantitativa estrita.

A educação – como fenômeno humano, que envolve a creche, a pré-escola e a escola, mas não se restringe a elas, ainda que tenha nelas, na sociedade atual, as mais importantes agências promotoras da formação humana – é onde o próprio homem é produzido, ou seja, é humanizado a partir daquilo que não é garantido pela natureza. Para isso, o ambiente escolar deve priorizar o conhecimento epistemológico, uma vez que deve considerar tais conceitos como ponto de chegada do trabalho educativo, na medida em que é o domínio dos conceitos científicos (conferir seção sobre formação de conceitos à frente) que permite a formação do pensamento teórico e da consciência, o objetivo fundamental defendido pela concepção assumida pela Rede. Quando deslocados da sua base científica, os conhecimentos não justificam a existência da escola, o que não significa, no entanto, sobreposição ou apagamento dos conhecimentos alinhados à *sofia* – experiência de vida – e à *doxa*<sup>20</sup> – conhecimento cotidiano/opinativo. Somente com a concepção

---

<sup>20</sup> Tais discussões serão retomadas e aprofundadas mais à frente neste documento.

de que tais conceitos passam por um entendimento científico, de saber metódico e sistemático, que se justifica e consolida a escola como necessária, tendo ela uma identidade produzida historicamente e institucionalizada.

Além da reflexão sobre quais conhecimentos deva-se priorizar, a discussão de currículo envolve a tomada de posição sobre o papel não só de professores e de sujeitos da aprendizagem, como já amplamente discutido nesta seção, mas tem que haver participação, comprometimento, respeito e cordialidade do/da professor/a e, principalmente, do sujeito da aprendizagem e de sua família. É a partir disso, também, mas não apenas, que podem ser criadas condições favoráveis à aprendizagem.

Criar condições favoráveis à aprendizagem é inquestionavelmente agenda importante das instituições escolares, na medida em que sua função recai sobre a sistematização do conhecimento, sendo essencial para a vida em sociedade, para se conhecer o mundo e, assim, poder transformá-lo.

Tal função social, por sua vez, tem relação com a própria natureza do caráter da educação, tomada como um trabalho não-material, cujo produto, que não se separa do ato de produção, permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas. A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos que, diferentemente das ciências da natureza e das ciências humanas, preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade.

Tendo presentes tais reflexões teórico-filosóficas sobre a constituição dos currículos, vale destacar, ainda, que a estruturação do currículo/proposta pedagógica precisa estar orientada pelo aporte legal brasileiro, destacando-se a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b).

No que se refere ao Ensino Fundamental, o currículo precisa também se orientar por diferentes marcos legais que coexistem no cenário nacional e estadual, dos quais vale destacar as DCNs (BRASIL, 2013b), em alguma

medida a BNCC (2017) e a Proposta Curricular de Santa Catarina, especialmente na edição de 2014 (SANTA CATARINA, 2014), convergente com o fundamento assumido pela Rede de Balneário Camboriú.

No que se refere à Educação Infantil, há também que se considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A estruturação do currículo/proposta pedagógica para a Educação Infantil poderá também beneficiar-se de um conjunto de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação – MEC, entre os quais se destacam os seguintes: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009); Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica (BRASIL, 2012a).

Tal como os citados documentos oficiais, no Brasil, foi também realizado um conjunto de pesquisas em parceria com o MEC, com finalidades acadêmicas, cujos resultados foram sistematizados na forma de relatórios de pesquisa e que trazem importantes contribuições para a sistematização de propostas e práticas pedagógicas para a Educação Infantil, entre eles se destacam os seguintes: Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2005); Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006); Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009d); Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009c); Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa – Relatório Final (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010); Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo (BARBOSA et al., 2012); As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina (WIGGERS, 2007)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Para maiores detalhes acerca de tais documentos, conferir as referências detalhadas no final do texto.

Destaca-se ainda que, apesar de a opção pelo aporte teórico ancorado da Teoria Histórico-Cultural ter sido efetuada há 18 anos pela Rede de Balneário Camboriú, a avaliação de um conjunto de profissionais apontou para o pouco conhecimento a respeito dos seus fundamentos e, conseqüentemente, incompreensão das implicações deste referencial para a sistematização das propostas e práticas pedagógicas levadas a efeito nas diferentes modalidades educativas. Do mesmo modo, o aporte legal brasileiro não era totalmente conhecido por um número considerável de profissionais e, no caso da Educação Infantil, também os referidos documentos oficiais e relatórios de pesquisa a respeito da sistematização de propostas pedagógicas brasileiras e sua qualidade.

Tornou-se evidente, desse modo, a necessidade de iniciar o processo de atualização da formação dos/das profissionais, adotando como foco dos estudos e das discussões os principais fundamentos constituidores da referida teoria, para que se possa compreender as implicações de seus fundamentos para a estruturação do trabalho pedagógico com os sujeitos da aprendizagem acolhidos nas diferentes instituições escolares da Rede, bem como o conteúdo dos citados documentos oficiais e relatórios de pesquisa.

Na sequência são apresentados os principais conceitos contemplados nos estudos e nas discussões levadas a efeito nos grupos de estudos no que se refere aos fundamentos teóricos. O detalhamento do conteúdo dos documentos oficiais e relatórios de pesquisa está apresentado na forma de anexo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, tratar-se-á dos fundamentos teóricos comuns ao trabalho na Rede, fazendo-o como sistematização das discussões realizadas ao longo dos encontros. De forma geral, os textos aqui apresentados não objetivam exaurir a discussão, mas, antes, introduzi-la. Cabe, por isso mesmo, a realização de leituras complementares, além do estudo sistemático deste mesmo documento, a fim de garantir a apropriação do escopo teórico por todos e por cada profissional que atua na Rede.

### 2.1 FORMAÇÃO HUMANA

A humanidade se autoconstrói por meio de um movimento cíclico e dialético que envolve a apropriação e a objetivação de saberes e objetos elaborados historicamente pela sociedade e organizados epistemologicamente por cada novo ser da espécie. Assim, “o ser humano, ao produzir, pela atividade de trabalho, as condições de sua existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela” (DUARTE, 1993, p. 10). Essa relação entre apropriação e objetivação incide, dessa forma, no sujeito e na realidade social, transformando ambos<sup>22</sup>. É esse processo que diferencia o homem dos demais animais, porque é ele que contribui para a *humanização* dos homens<sup>23</sup>. Melhor explicando: o ser humano se diferencia dos outros animais, pois precisa produzir continuamente sua história e sua própria existência. Para isto, é necessário adaptar a natureza a si próprio, quer dizer, transformá-la, o que envolve um processo cíclico e constante de apropriação e objetivação na realidade social.

Esse trabalho gera a produção de conhecimentos, ideias, conceitos, habilidades, que dá destaque à função social do espaço escolar. Isso porque tal processo demanda necessariamente um processo de educação, que em nossa sociedade se dá de forma privilegiada na creche, na pré-escola e na

---

<sup>22</sup> Para aprofundamento dessa questão, sugere-se a leitura de Leontiev (1959).

<sup>23</sup> Texto complementar pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/172.%20a%20contribui%C7%C3o%20da%20teoria%20de%20leontiev.pdf)



escola, mesmo que essas não sejam, certamente, as únicas possibilidades educacionais. Educação, nesse sentido, pode ser compreendida como um fenômeno que não se reduz ao ensino sistemático, como o oportunizado pela escola. A educação de forma ampla é o próprio ato de transformação imediata, à medida que se produz, consome-se. O trabalho educativo envolve tanto o conhecimento individual da historicidade humana quanto a transformação do mundo que a cerca, para garantir sua subsistência, através do coletivo, garantindo a evolução humana. Sendo assim, o objeto da educação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural se torna a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente que levam a esta transformação.

Assim, por meio da educação, o indivíduo deve apropriar-se do conhecimento sistematizado. É a partir dessa necessidade de apropriação dessa forma de saber sistematizado que o currículo deve, então, estruturar-se. Conhecer e dominar a linguagem escrita, lógica, da natureza e social são conhecimentos básicos para a evolução humana, são o corpo do currículo, que organiza a forma em que esses conhecimentos devem ser desenvolvidos. O currículo deve garantir o que deve ser fundamental no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos necessários à continuidade da transformação científica e cultural da humanidade. Já o ambiente escolar é o espaço que deve garantir meios (espaço, tempo, procedimentos) para que os conhecimentos sejam apropriados e se ampliem/complexifiquem. Toda e qualquer atividade e movimentação dentro da escola deve ser integrada ao objetivo de transmissão-assimilação de conhecimento, que é o principal no processo educativo.

Os aprendizados devem ser viabilizados e sequenciados de forma lógica e gradativa, sendo um continuidade do outro. Através do estudo, chega-se ao domínio do que foi assimilado, tornando este conhecimento um objeto e, assim, legitimando a apropriação do conhecimento. Parte-se do que foi dominado e utiliza-se esse objeto para construções mais elaboradas, pois a partir do domínio de mecanismos do conhecimento é possível evoluir o pensamento e desenvolver criticidade, criatividade e raciocínio. Não há como desenvolver um raciocínio formal sem o prévio conhecimento sistematizado, o que se relaciona com a discussão de currículo, realizada na seção imediatamente anterior a esta.

Assim, a *humanização* se dá quando há efetivamente a possibilidade de utilizar e transformar a realidade a partir dos conhecimentos sistematizados e formais assimilados. Segundo Saviani (1984), a formação da humanidade em cada indivíduo depende da educação enquanto trabalho não-material, sob forma de uma segunda natureza, que é produzida intencional e deliberadamente.

A atividade humana foi (e é) responsável pela transformação do meio natural, fundamental para a subsistência do homem. Esta se apresenta de duas formas: o *trabalho material*, no qual o homem transforma os objetos que a natureza oferece a fim de dar-lhes uma função social; e o *trabalho não-material*, no qual o homem produz conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades. Vale ressaltar que ambos estão interligados e um possibilita o desenvolvimento do outro, num ciclo repetitivo e ininterrupto. A educação situa-se no conceito de *trabalho não-material*, pois ela produz e medeia conhecimentos. Nesse caso, o objeto da produção é consumido imediatamente, pois, no mesmo momento em que o/a professor/a ensina o conhecimento, pelo processo de organização, sistematização e planejamento, dá condições para que o sujeito da aprendizagem possa se apropriar dele, caracterizando, assim, a natureza própria do trabalho educativo, que é, de acordo com Saviani (1984, p. 2), “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

É importante evidenciar que a organização epistemológica, ou seja, a sistematização dos conhecimentos, não é a simples fragmentação destes, e é da escola, neste tempo histórico, o papel de socializá-los. Cabe o registro de que, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural e, portanto, no bojo deste documento, o termo *escola* envolve necessariamente Educação Infantil e Ensino Fundamental. Todavia, Saviani (1984) afirma que a educação não possui uma identidade própria, pois se assim fosse não seria possível institucionalizá-la.

A socialização dos saberes historicamente elaborados, assim sendo, requer a consideração de que o sujeito da aprendizagem chega à escola portando saberes de senso comum e conceitos cotidianos, formalmente nomeados por Saviani (1984), como já explicitado anteriormente, como *doxa* (experiências

cotidianas) e *sofia* (sabedoria fundamentada na experiência de vida repassada pelos mais velhos). Para que ele possa ter acesso aos conhecimentos científicos elaborados, ou seja, *episteme*, é necessário, primeiramente, que haja inserção em práticas sociais de referência, incluindo as tipicamente escritas.

Ainda, é preciso enfatizar que a finalidade da escola é, principalmente, a apropriação de saberes por parte do sujeito da aprendizagem, por meio de atividades curriculares. Saviani (1984) sugere a troca do adjetivo “curriculares” por “nucleares”, haja vista que todas as atividades realizadas no âmbito escolar podem ser consideradas *curriculares*, embora algumas cumpram melhor a razão de ser da escola, em detrimento de outras que são realizadas para o simples cumprimento de uma agenda escolar, e que se encontram, na maioria das vezes, dissociadas do processo de transmissão-assimilação dos saberes científicos.

Tais saberes têm como pilares principais a arte, a filosofia e a ciência<sup>24</sup>. Entre elas não há nenhuma hierarquia ou dependência, ainda que estabeleçam relações dialéticas entre si, pois embora elas se ocupem de sistematizar as diversas atividades humanas, todas são fundamentais para a formação humana e, por isso, são complementares e enriquecedoras dessa formação. Nessa mesma direção, Deleuze e Guattari (1991) afirmam que o desenvolvimento da realidade depende dos três modos de abordá-la: o científico, o filosófico e o artístico. Logo, a ciência é baseada na elaboração teórica, na forma de conhecimentos, de questões depreendidas empiricamente, para tentar explicar os fenômenos naturais e sociais. Já a filosofia faz o movimento inverso, uma vez que observa tais fenômenos, os explica através da formulação de ideias, conceitos e teorias. Por sua vez, a arte<sup>25</sup> é mais do que a simples tradução do mundo por meio de sensações; ela é a apropriação de uma forma socialmente desenvolvida de sentir, da qual a fruição é processo imprescindível para a elaboração e apreciação do objeto artístico e cultural.

---

<sup>24</sup> Em subseções posteriores, tais campos são retomados e conceituados de forma mais elaborada.

<sup>25</sup> Mais à frente, o documento apresenta uma seção em que cada um desses campos do conhecimento e sua centralidade no trabalho educativo são discutidos.

Os conhecimentos produzidos historicamente, que compõem e são elaborados nesses campos do conhecimento – arte, ciência e filosofia –, devem ser apropriados por cada novo indivíduo da espécie humana desde o momento em que nasce, na medida em que tal apropriação garantirá o desenvolvimento das capacidades humanas, das funções tipicamente humanas, aquelas que marcam o processo de *humanização* ou, por outra, a superação da dimensão *hominizada* presente desde o nascimento, porque é inerente à espécie, dizendo respeito àquilo que é do âmbito do puramente biológico. Humanizar-se, portanto, é resultado de processo de desenvolvimento, envolvendo a composição de uma segunda natureza, a humana, o que só ocorrerá se houver incorporação, pelo indivíduo, das produções humanas das gerações passadas, tanto materiais quanto imateriais.

No interior da Teoria Histórico-Cultural, a *humanização* é concebida enquanto processo por intermédio do qual cada novo ser da espécie constitui em si as qualidades humanas, que não são dadas exclusivamente pelo plano biológico, de forma hereditária. Tais qualidades humanas são concebidas como produtos da história – da criação e desenvolvimento da cultura. Ou seja, por intermédio da criação dos objetos, dos instrumentos, da ciência, dos valores, dos hábitos e costumes, da lógica, das linguagens, o ser humano cria as características e as qualidades humanas. É no processo de apropriação dos objetos da cultura histórica e socialmente criados que cada novo ser da espécie se apropria destas qualidades, exclusivas do ser humano. Assim, ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar, odiar se formam na sua ação objetiva, logo, são produzidos na individualidade de cada sujeito pela apropriação e objetivação.

O processo de *humanização* decorre do fato de que as características humanas não se fixam como herança genética, mas enquanto aquisições a serem feitas na, e pela atividade, por intermédio da apropriação da cultura, criada historicamente pela humanidade na medida em que desenvolveu ações e operações para o atendimento de suas necessidades. Logo, “[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264).

Assim, impulsionado por determinadas necessidades, o ser humano criou motivos para se agrupar, produzindo o trabalho coletivo, a divisão social do trabalho, a necessidade de comunicação, a produção de ferramentas para agir sobre a natureza, dentre outras elaborações tipicamente humanas. Foi nesse processo, por intermédio do qual o atendimento de uma dada necessidade gerou, sucessivamente, novas necessidades, de nível mais complexo, que o ser humano foi adquirindo as características especificamente humanas, conduzindo-se em um processo histórico de sucessivas transformações da natureza e, ao transformar a natureza, transformou e continua transformando a si mesmo.

Portanto, foi na sua relação com os demais seres da espécie e, destes com a natureza, colocando-a a seu serviço, que a espécie humana produziu em si as características especificamente humanas. No interior deste contexto, os processos educativos ganham relevo tendo em vista que é pela necessária apropriação dos objetos, na sua verdadeira função social, que cada novo ser da espécie produz em si as características/qualidades especificamente humanas.

Como a cultura é constituída de um conjunto amplo de elementos, de diferentes naturezas, os processos educativos reservam em seu conteúdo apropriações multifacetadas e de diferentes níveis de complexidade. As apropriações menos complexas, tais como aquelas ligadas à vida cotidiana, podem ser asseguradas às novas gerações de “forma espontânea”, por intermédio da observação e imitação, o que também ocorre fora do ambiente escolar.

Já os conteúdos de aprendizagem mais complexos – aqueles relacionados à escrita alfabética, ao sistema de numeração hindu-arábico, aos conceitos ligados às artes, às ciências da natureza, dentre outros –, que possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico nos sujeitos, requerem processos educativos sistematizados a partir de determinado nível de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Segundo Itelson (1979, p. 220 *apud* Moura et al., 2010, p. 209),

[...] a assimilação de um sistema científico de conceitos e das consequentes estruturas da atividade psíquica, assim como o desenvolvimento multilateral e uniforme do aluno não são possíveis mediante somente a aprendizagem incidental

baseada na atividade vital 'natural'. Para isso faz falta uma atividade especial, cuja finalidade básica é a própria aprendizagem. Essa atividade específica do homem que tem como fim direto a aprendizagem se chama estudo.

Na sociedade atual, a *atividade de estudo*<sup>26</sup> vincula-se diretamente ao ensino escolar. Destarte, o trabalho desenvolvido pela escola é uma atividade extremamente sofisticada, cujo foco é possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo. “Davidov considera ainda que o ensino, desde as séries iniciais, deve garantir aos estudantes a apropriação teórica da realidade, sendo esta a essência da atividade de estudo” (MOURA et al., 2010, p. 210). Por intermédio dela, pretende-se assegurar a

[...] apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (MOURA et al. 2010, p. 207-208).

Portanto, de acordo com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, admite-se que cada novo ser da espécie aprende a ser um humano, tendo em vista que sua natureza biológica, no nascimento, não é suficiente para prover seu desenvolvimento. Faz-se assim necessário, para além da natureza herdada biologicamente, promover formas de apropriação dos elementos culturais produzidos e acumulados ao longo da história humana. Tal apropriação é viabilizada na relação social com interlocutores mais experientes. Nesse processo, cada novo ser da espécie se apropria e internaliza as funções humanas específicas/funções psicológicas superiores<sup>27</sup>. Ou seja, o desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura.

A partir destes fundamentos teóricos, rompe-se com a ideia de que os seres humanos, no seu nascimento, trazem consigo, como herança genética de

---

<sup>26</sup> Moura et al. (2010), ao referir-se ao termo *atividade de estudo*, ressalta que a expressão *atividade de aprendizagem* é mais apropriada no contexto brasileiro. Esta atividade é concebida por ele como “[...] uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva a formação do pensamento teórico” (p. 212). Ainda assim, o autor utiliza ambos os termos em seu texto. Nesta Proposta Curricular adota-se o uso de *atividade de estudo*.

<sup>27</sup> A fala, o pensamento, o controle e atenção voluntária, a imaginação, a função simbólica da consciência, a memória, a abstração, o comportamento intencional, dentre outras funções.

seus antepassados mais imediatos, todas as características que o constituirão no futuro<sup>28</sup>. Do mesmo modo, nega-se os fundamentos do behaviorismo, de acordo com o qual se admite que os sujeitos, ao nascerem, constituem-se a partir de uma “folha de papel em branco”, “cera virgem”, “tábula rasa”, sobre a qual, pelo treinamento/pela repetição e reforço positivo e/ou negativo – estímulo/resposta –, cada novo ser da espécie se forma. É com respaldo nesses fundamentos teóricos que, historicamente, entre outros procedimentos, foram adotadas punições aos sujeitos da aprendizagem que não respondiam/respondem às condutas e aprendizagem desejadas<sup>29</sup>.

Nota-se também a incompatibilidade dos fundamentos teóricos que ancoram a presente Proposta com a Epistemologia Genética, proposta por Piaget, que adota a ideia de que os seres humanos, como muitas outras espécies do reino vegetal e animal, adaptam-se à natureza, tendo em vista os princípios de equilíbrio e reequilíbrio. Tal corrente teórica argumenta, também, em favor de uma natureza humana biologicamente determinada, a qual conduz cada novo ser da espécie a passar por um conjunto de fases previamente determinadas, logo, independentes de suas condições objetivas. De acordo com essa concepção, há que se esperar por certo nível de desenvolvimento para poder efetivar determinados processos de aprendizagem. Ainda que com determinadas especificidades, esta teoria se identifica com outras teorias naturalistas, nas quais a aprendizagem é concebida como produto do desenvolvimento.

Diferentemente destas, a Teoria Histórico-Cultural concebe que há relação dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo que a aprendizagem<sup>30</sup> é que impulsiona e conduz o desenvolvimento<sup>31</sup>. Destarte,

---

<sup>28</sup> Tal concepção se vincula à corrente teórica intitulada *apriorismo*.

<sup>29</sup> São recorrentes os relatos que evidenciam a presença do “cantinho do pensamento”, dos “semáforos do comportamento”, das proibições de participar da aula de Educação Física, de ir brincar no parque, bem como das premiações com estrelinhas, pirulitos e outros artefatos. Ou seja, são estratégias que remetem à adoção do citado fundamento para organização e condução da educação escolar, seja ela levada a efeito na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

<sup>30</sup> A aprendizagem, conforme defende Vigotski (2002, p. 115), “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

<sup>31</sup> O desenvolvimento psíquico do homem se realiza por meio do processo de internalização (VIGOTSKI, 2001). De acordo com o citado autor, as relações intrapsíquicas (atividade individual) constituem-se a partir das relações interpssíquicas (atividade coletiva). Assim

entende-se que a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas a partir das condições biológicas do sujeito, mas mediada culturalmente. Nessa perspectiva, a educação escolar precisa se constituir como uma prática educativa verdadeiramente desenvolvvente, tendo em vista que a via do desenvolvimento se dá na relação dialética entre o social e o individual – movimento contínuo dos processos interp-síquicos aos intrap-síquicos.

Um dos conceitos centrais nesses estudos é a concepção de criança. Tal concepção, à luz da Teoria Histórico-Cultural, compreende a criança como um sujeito com capacidade potencial frente aos processos de aprendizagens de diferentes naturezas. Assim, na infância, desde a mais tenra idade, a criança vivencia um intenso processo de *humanização*. A partir dessa compreensão, admite-se que a criança, desde muito nova, é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca e, ainda, que tem necessidade de aprender. Assim, desde muito pequenas, elas são capazes de explorar os espaços e os objetos presentes em seu contexto e estabelecer relações com os adultos à sua volta. Desse modo, em condições adequadas de vida e educação, elas são capazes de se apropriar de um conjunto amplo de elementos culturais – conhecimentos, sentimentos, qualidades morais, valores éticos, estéticos, políticos, dentre outros. Ainda assim, sabe-se que cada sujeito é diferente do outro, o que implica concebê-lo na “singularidade irrepetível de cada ser humano e na intrínseca socialidade dessa singularidade” (DUARTE, 1993, p. 150). Ou seja, a criança, além de tornar-se um ser genérico, passa a ter um conjunto de características específicas e próprias de seu comportamento, suas individualidades. Assim sendo, conforme escrita de escribas que registraram as reflexões e discussões ao longo do processo de formação, já se reconhece, na Rede em causa, que não existem padrões de criança, mas que cada ser é único e realiza seu processo de *humanização* de forma particular, em articulação com aquilo que responde ao gênero humano, mais genérico, portanto. Neste sentido, também se reconhece que tudo que constitui cada novo ser da espécie estrutura-se por intermédio do processo de educação, pautado nas atividades de ensino e aprendizagem.

---

sendo, é neste movimento do social ao individual que ocorre a apropriação de conceitos e significações – a apropriação da experiência social da humanidade.



Nesta direção, ganha relevo o registro do escriba quando contempla a discussão efetuada pelo grupo que remete a pensar que:

*[...] Se eu quero que a criança respeite e não repita aquela ação, tida como indesejável, deve-se adotar com ela a postura desejada e, também, propor outras possibilidades para a criança. Assim, é importante que se ensine a ela o que, no interior de nossa sociedade, é desejável que ela adote em situações semelhantes a que está vivendo. Ou seja, há que se mostrar, indicar para cada novo ser da espécie, qual a conduta aceita no contexto social em que ele vive, e não se limitar a apenas recriminá-lo. Portanto, a atitude dos adultos que com ela convivem é fundamental no processo de aprendizagem dos valores e das condutas que regem as relações da sociedade na qual está inserida (NEI SEMENTES DO AMANHÃ, 2019).*

Assim, se reconhece enquanto fundamento teórico que “a palavra é orientadora da conduta da criança” (SILVA, 2018, p. 44).

Outras contribuições advindas da Teoria Histórico-Cultural dão conta de um conjunto de atividades principais/guias do desenvolvimento dos sujeitos em diferentes momentos de suas vidas<sup>32</sup>. Recebem essa titulação tendo em vista que, segundo a teoria, em certa idade, uma determinada atividade vai orientar o desenvolvimento psicológico dos sujeitos, gerando neoformações, ou seja, as novas formações no sujeito – o que há de novo em sua consciência e personalidade. Cada atividade principal/guia orientadora do desenvolvimento surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade antecedente, numa relação dialética.

Há ainda que se considerar que, nos diferentes períodos evolutivos, juntamente com as atividades orientadoras, coexistem outras que também são fundamentais ao desenvolvimento da criança naquela idade e que exercem papel subsidiário, pois elas não determinam o caráter das transformações psicológicas fundamentais na idade dada, mas contribuem para o desenvolvimento do sujeito.

A partir da tese na qual se defende a ideia de que cada período de desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal/guia, no interior

---

<sup>32</sup> Para aprofundar essa temática, conferir Elkonin (1983).

da Teoria Histórico-Cultural<sup>33</sup>, desenvolve-se uma periodização que toma como referência as citadas atividades. De acordo com o mencionado referencial teórico, a mudança de uma fase à outra relaciona-se às mudanças bruscas dos motivos e dos impulsos para a atividade. Por conseguinte, a passagem de uma fase à outra está convencionada à troca da atividade orientadora gerada por crises.

Com base nesses pressupostos, os pesquisadores em causa identificaram que, ao longo do desenvolvimento humano nesta sociedade, há seis atividades orientadoras do desenvolvimento da psique humana, as quais, no interior do referencial teórico, definem os momentos do desenvolvimento, constituídos a partir de determinações socioculturais e, portanto, históricas.

## 2.2 ATIVIDADES PRINCIPAIS/GUIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

### *Infância brincante*

*Brinco para constituir-me criança,  
Sou sujeito imagético...  
Não perco a esperança  
Vivo um sonho poético!  
Vejo além de nuvens no céu,  
Meus olhos buscam cores,  
Mesmo no rodopiar de um carrossel...  
Posso sentir todos os sabores!  
Meu universo é vivo e significativo,  
Valorizo princípios: éticos, políticos e  
estéticos.  
Sem perder meu ato criador e  
inventivo...  
Tenho sensibilidade e não só rabiscos!  
Faço história e cultura,  
Sem esquecer do brincar!  
Sinestesia de doce fruta madura?  
Minha criança vai vivenciar!  
No 'faz de conta' das emoções,  
Transformo tudo em brincadeira...  
Múltiplas linguagens viram expressões,  
Nessa brincante infância 'crianceira'!<sup>34</sup>*

---

<sup>33</sup> Esta periodização foi sistematizada a partir das pesquisas desenvolvidas por diferentes pesquisadores russos, entre os quais se destacam Vigotski, Leontiev e Elkonin.

<sup>34</sup> Contribuição de membros do Grupo de Sistematização.

Cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado pelo seu relacionamento com a realidade. Segundo Facci (2004)<sup>35</sup>, embasada nos estudos de Leontiev, Elkonin e Vigotski, os principais estágios de desenvolvimento são:

- a) *comunicação emocional do bebê*: nessa fase o bebê se comunica apenas pelo choro, sorriso e emoções. A aprendizagem se dá pelas relações que o bebê tem com o meio em que vive. Toda interação feita com o/a bebê é absorvida, formando o seu modo de ver o mundo.
- b) *atividade objetal manipulatória*: nessa fase a aprendizagem começa a se dar pela linguagem, ainda que a criança não domine sua função simbólica. A criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos. É nesse meio que se inicia a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. Para que a criança assimile os procedimentos socialmente elaborados, é importante que o adulto auxilie na compreensão da ação dos objetos.
- c) *jogo de papéis/jogos protagonizados*<sup>36</sup>: essa fase inicia-se no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo e começa a fazer relações com o seu meio, desenvolvendo sua aprendizagem por meio, por exemplo, da reprodução das ações realizadas pelos adultos.
- d) *atividade de estudo*: nessa fase a atividade de estudo ocorre por meio da assimilação de novos conhecimentos, é onde começa o desenvolvimento psíquico da criança e a formação de sua personalidade por meio das interações com adultos e professores, no caso da área educacional. A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola, onde a atividade principal passa a ser a de *estudo*. Na escola, a criança começa a se sentir importante, pois pela primeira vez lhe são impostos deveres, como assiduidade, tarefas a cumprir, prazos, horários para cada atividade etc.
- e) *comunicação íntima pessoal*: essa fase ocorre na chegada da adolescência. É nessa fase que a criança quer se colocar, de certo modo, em pé de

---

<sup>35</sup> Para aprofundamento da discussão aqui sistematizada, conferir o artigo referenciado na íntegra: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>

<sup>36</sup> De acordo com denominação apresentada por Elkonin (1998).

igualdade com os adultos. Também se tornam críticas em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e dos conhecimentos teóricos. O/A adolescente busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. Nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. Por meio do pensamento por conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado.

- f) *atividade profissional/de estudo*: por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre o futuro e começa a ter consciência de que sua vida futura está associada à sua preparação pessoal e profissional, é então que se iniciam os estudos autônomos.

Cabe, no âmbito desta Proposta, aprofundar a reflexão sobre algumas dessas atividades principais/guias, as quais aparecem mais centralmente no trabalho educativo, justamente por ser o momento do desenvolvimento humano em que as neoformações se desenvolvem de forma mais radical<sup>37</sup>.

*A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos* é a atividade orientadora do desenvolvimento humano “[...] desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação” (FACCI, 2004, p. 68). Na medida em que a criança se relaciona com a sociedade, vai adquirindo elementos daquele contexto cultural. Neste sentido, “[...] o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social” (FACCI, 2004, p. 68).

A conduta da criança se estrutura, dessa forma, desde a mais tenra idade, de modo que, gradativamente, surgem processos de comportamento em virtude das condições sociais e da influência educativa das pessoas que a rodeiam.

---

<sup>37</sup> A atividade principal/guia *trabalho/estudo*, típica dos jovens, adultos e por vezes dos idosos, será priorizada na seção complementar sobre Educação de Jovens e Adultos, ainda neste documento.

Esta sociabilidade é determinada pela incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades de sobrevivência, sendo o adulto a assumir tais tarefas. Destarte, é completamente dependente dos adultos que o rodeiam. É nesse contexto socialmente mediado que se delinea o comportamento do bebê que procura mobilizar os adultos para o atendimento de suas necessidades, ainda que lhe falte os meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. Desse modo, “se utiliza de comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar” (FACCI, 2004, p. 69).

Ainda na primeira infância, a atividade principal/guia do desenvolvimento passa a ser a *objetal-instrumental/manipulatória*, “na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos” (FACCI, 2004, p. 68). Para a sua apropriação, é fundamental que esses objetos sejam apresentados às novas gerações em sua verdadeira função social. Nesse processo, a criança, com apoio de determinada capacidade linguística, desenvolve condições para comunicar-se e atuar em colaboração com os adultos, na medida em que vai aprendendo a função social dos objetos e modos de operar com eles e, neste processo, vai adquirindo as características especificamente humanas, materializadas naquele objeto/ferramenta produzida para atender a uma dada necessidade em determinado momento histórico. Portanto, entender a ação realizada com os objetos é assimilar os procedimentos socialmente elaborados de ação com eles.

Nesse contexto, a linguagem desempenha papel importante, constituindo-se como elemento de comunicação e expressão e permitindo o intercâmbio social. É somente com o desenvolvimento da linguagem que o bebê/a criança pequena desenvolve a função simbólica da consciência. Trata-se de “uma operação intelectual consciente e altamente complexa” (FACCI, 2004, p. 69). Beneficiando-se dos avanços vinculados à linguagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores relacionados a ela, por volta dos três anos, inicia-se na criança “a formação da consciência e a diferenciação do ‘eu’ infantil” (FACCI, 2004, p. 69), o que gera na criança a possibilidade de adoção de novas condutas em meio ao contexto social, dentre as quais pode-se fazer referência à oposição ao que vem do outro.

Trata-se de um momento de crise no qual a criança torna-se resistente e mais difícil de ser educada. Entretanto, tal contradição entre as atividades principais desenvolve papel fundamental no seu desenvolvimento, tendo em vista que, nesse processo, desenvolve sua individualidade.

Dos três até os seis anos de idade a atividade principal/guia do desenvolvimento<sup>38</sup> passa a ser a do *jogo de papéis*, também denominada *jogos protagonizados/brincadeira de representação de papéis sociais*. Essa atividade se estrutura na criança pela impossibilidade de ela desenvolver ações reais. Ou seja:

[...] como ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, [...] ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro (FACCI, 2004, p. 70).

Nesta atividade, a criança cria a possibilidade de modelar, em si, as relações entre as pessoas, já que

O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos. Ao mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade (FACCI, 2004, p. 70).

Nele e por ele – *o jogo de papéis/jogos protagonizados* –, a criança, além de se apropriar das relações sociais presentes em seu contexto social, desenvolve um conjunto de qualidades humanas, tal como o controle da vontade, a representação simbólica, o movimento e a própria linguagem. Torna-se evidente que as brincadeiras não são instintivas, mas aprendidas socialmente. O que determina seu conteúdo “é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos” (FACCI, 2004, p. 70) e as relações sociais presentes em seu contexto, esforçando-se para agir como adulto.

Com a entrada da criança na escola de Ensino Fundamental, a atividade principal/guia do desenvolvimento passa a ser a de *estudo*. Conforme

---

<sup>38</sup> Em cada atividade principal/guia, encontra-se uma nova formação central (ou neoformação), que funciona como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova.

Leontiev (1978), esta transição decorre do lugar que a criança ocupa na rede de relações sociais. Ou seja, com a entrada da criança na referida etapa de ensino, em meio à sociedade contemporânea, tem-se a impressão de que a criança está realizando atividades tidas como importantes. Assim, observam-se várias mudanças que se modelam no entorno da criança com sua entrada na escola de Ensino Fundamental.

Por intermédio da *atividade de estudo* ocorre a apropriação “[...] de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino” (FACCI, 2004, p. 71). Trata-se da apropriação dos conhecimentos e reprodução, por cada indivíduo, das qualidades humanas inerentes à apropriação de tais conteúdos. Nesse processo, conforme Davydov (1988), surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental<sup>39</sup>. A *atividade de estudo* modela e abre passagem para a estruturação de uma nova atividade principal, que será orientadora do desenvolvimento na adolescência inicial, a qual pode ser nominada de *comunicação íntima pessoal*.

Esta atividade se estrutura nos sujeitos na adolescência, tendo em vista novas mudanças na posição social dos sujeitos em relação aos adultos/ao contexto social. Assim, marcado por avanços consideráveis em relação a forças físicas e de seus conhecimentos e qualidade humanas

[...] colocam-no, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. A adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico e, nessa idade, segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas (FACCI, 2004, p. 71).

---

<sup>39</sup> Planificação mental é compreendida como apropriação de capacidades humanas necessárias para o desenvolvimento do planejamento de ações, ou seja, tomadas de decisões, autonomia para a resolução de situações-problema, habilidade cognitiva, planificar uma ação de modo eficaz, bem como a personificação das vivências e experiências constituídas.

Segundo Vygotski<sup>40</sup> (1996), nessa fase são produzidos, nos sujeitos, importantes avanços no desenvolvimento intelectual, possibilitando a formação dos

[...] verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. [...]. Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de *atividade profissional/de estudo* (FACCI, 2004, p. 72, grifo da autora).

Cabe ressaltar que é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida do sujeito, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana. É justamente por isso que a compreensão do processo da passagem pelas atividades principais/guias não pode ser tomada numa perspectiva biologicista, como se todos passassem linearmente e automaticamente por cada um desses momentos. Ao contrário disso, é a história, a cultura e o meio social em que o sujeito da aprendizagem vive que interferirão na forma como o indivíduo elabora o próprio conhecimento. Cada sujeito da aprendizagem tem seu desenvolvimento influenciado por fatores diferentes, dentre os quais o processo formal de educação. O conhecimento, por parte do/da professor/a, dessas atividades principais/guias do desenvolvimento humano, é essencial para compreensão dos percursos educacionais necessários para que os sujeitos da aprendizagem continuem se desenvolvendo.

Por fim, retomando a apresentação das atividades principais/guias, a atividade orientadora do desenvolvimento passa a ser a *profissional/de*

---

<sup>40</sup> Dadas as diversas grafias encontradas para se referir a Vigotski, optou-se por manter, nesta Proposta, a grafia encontrada na edição consultada. A forma 'Vigotski' foi adotada quando da menção ao seu nome – sem referênciação – ao longo do documento.



*estudo*. Esta adquire esse *status* quando o sujeito se insere no mercado de trabalho. Essa conquista remete o sujeito a um novo espaço na sociedade. Observa-se, portanto, que é

[...] a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana. E, de acordo com as características objetivas e de conteúdos das atividades dominantes, identificadas até o presente [...] (FACCI, 2004, p. 73).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a passagem de uma atividade principal/guia, também chamada de orientadora do desenvolvimento, dá-se em decorrência da percepção do próprio sujeito do espaço que ocupa no sistema de relações sociais circundantes, especialmente, quando estas não correspondem mais às suas potencialidades. Ou seja, quando o sujeito adquire consciência das relações postas no contexto social ao qual se vincula. Nesse processo, uma dada atividade principal se constitui em atividade subsidiária, na medida em que uma nova atividade principal/guia surge, dando início a um novo período de desenvolvimento. “Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças de atividades como um todo” (FACCI, 2004, p. 74). Portanto, a passagem de um período de desenvolvimento ao outro é caracterizado por crises. “Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte” (FACCI, 2004, p. 74).

Por fim, Facci (2004, p. 78), em acordo com Leontiev (1978), afirma que as

[...] crises em cada etapa de desenvolvimento podem ser superadas, ou mesmo podem deixar de existir se o processo educativo for racionalmente conduzido, se houver uma direção no sentido de já levar em consideração as estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para o outro (FACCI, 2004, p. 78).

Tais transições entre uma atividade principal/guia e outra, geralmente marcadas por períodos de crise, podem se dar, assim, de forma menos caótica. A ciência de cada estágio por parte dos/das professores/as e o planejamento de atividades que antecedam as estruturas mentais de cada período são condição para que tanto sujeitos da aprendizagem como professores lidem melhor com esses períodos.

Não se pode deixar de considerar que a cultura é o eixo central no desenvolvimento do ser humano – o que engloba as atividades principais/guia –, pois é um requisito inalienável do processo de *humanização*. Para Vigotski, a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, ela constitui a atividade social do homem. De acordo com Martins e Rabatini (2011, p. 357), Vigotski não trata a concepção de cultura como sinônimo de entorno social imediato. Cultura não se refere a algo local, regional, específico, mas sim a um traço da universalidade humana, ou seja, produto da prática histórica e social dos homens. Desta forma, a definição de cultura apresentada por Vigotski contraria muitas das aproximações entre as proposições deste autor e a ênfase multiculturalista que está presente na educação escolar contemporânea.

A criança, ao nascer, inicia seu processo de apropriação dos elementos culturais característicos do momento histórico em que vive. Ao se apropriar dessa cultura, o sujeito passa a compô-la, a integrá-la e essa cultura torna-se órgão de sua singularidade. Neste sentido, para Vygotski (2000, p. 34), “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Martins e Rabatini (2011, p. 357) recorrem a Vigotsky (1995), ainda, para enfatizar que “a cultura não cria nada, tão só modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos dos homens”. Em síntese, a atividade educativa que objetive intencionalmente desenvolver elevadas características humanas pode influir nas direções do desenvolvimento psíquico de cada pessoa, contribuindo para que modos de funcionamento superiores se sobreponham aos elementares.

A partir dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que a superficialidade com que os conteúdos clássicos da cultura são ensinados representa uma estratégia do ideário dominante de aprisionar os indivíduos às condições imediatas de existência, impedindo-os de ter pleno acesso às mais altas qualidades humanas desenvolvidas historicamente, prejudicando a formação de um psiquismo superior. Neste sentido, como bem afirmam Martins e Rabatini (2011, p. 356):

As internalizações próprias à educação escolar devem promover os recursos psíquicos necessários à humanização,

à superação dos limites naturais e, da mesma forma, os modos de socialidade adaptativa, preparando os indivíduos para serem sujeitos e não sujeitados de suas condições de existência. Portanto, se a escola é o *locus* privilegiado na promoção das referidas internalizações, por meio dela, os homens devem apropriar-se das formas sociais mais elaboradas, mais complexas de comportamento, convertendo-as em meios próprios de interação com o mundo e conteúdos de sua personalidade.

## 2.3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS COMO PROCESSO CENTRAL AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Quando se discute o desenvolvimento humano na relação com as atividades principais/guias, é fundamental ter presente que o desenvolvimento de cada indivíduo depende do processo de formação de conceitos. Nébias (1999, p. 133)<sup>41</sup>, a partir da proposição teórica vigotskiana, define a necessidade, para cada novo ser da espécie humana, de compartilhamento da cultura de um grupo social, o que significaria o compartilhamento “de uma mesma base categórica que organiza nossa experiência; isso significa desenvolvermos uma “teoria de mundo” que dá sentido ao que somos expostos e nos impede de enfrentarmos o novo com perplexidade”.

Inicialmente, a identificação e a compreensão do funcionamento da realidade se dão por meio de conceitos cotidianos, alternativos, espontâneos ou pré-conceitos, que paulatinamente vão dando lugar aos conceitos científicos, ambos funcionando como “óculos conceituais”, o que tem início ainda na infância. Os conceitos novos e mais elevados transformam o significado dos conceitos inferiores (VIGOTSKI, 1991), sempre numa dinâmica que envolve relação e influência constante.

Ao tomar a relação entre conceitos cotidianos e científicos, cabe destacar preliminarmente a contraposição realizada por Vigotski (1991) acerca de tentativas explicativas amparadas em concepções de desenvolvimento humano de base biologicista. É a partir delas, a propósito, que o autor funda as bases da sua proposição revolucionária, considerando-as na lógica da superação.

---

<sup>41</sup> Para complementação da discussão aqui sistematizada, conferir o artigo na íntegra: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v3n4/11.pdf>

No processo de formação de conceitos, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, percepção e linguagem são indispensáveis, sendo a percepção das diferenças anterior à das semelhanças, porque esta exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada. A formação de conceitos resulta de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas (atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar) tomam parte, para as quais também a linguagem assume importante papel (NÉBIAS, 1999).

Na busca por elaborar o longo e complexo processo envolvido na formação de conceitos, Vigotski (1991) registra três fases básicas na trajetória formativa: (i) *agregação desorganizada*; (ii) *pensamento por complexos* e (iii) *conceitual*. A segunda dessas fases, o *pensamento por complexos*, desdobra-se em três subfases: (i) *impressões subjetivas, relações concretas e factuais*; (ii) *coleções*; e (iii) *pseudoconceitos*.

*Agregação desorganizada* consiste numa forma de identificação sincrética da realidade, como amontoados vagos de objetos desiguais, nos quais os fatores perceptuais são irrelevantes. Nesse momento, criança e adulto podem se entender apenas por relações contextuais e do compartilhamento de palavras, mas com operações psicológicas diferentes – características concretas vs. significações abstratas. Logo, o conceito no sentido real não está desenvolvido (cf. NÉBIAS, 1999).

O *pensamento por complexo*, segunda fase da trajetória da formação de conceitos, diz respeito ao momento em que

[...] os objetos associam-se não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às relações concretas e factuais que de fato existem entre esses objetos, podendo, entretanto, mudar uma ou mais vezes durante o processo de ordenação (NÉBIAS, 1999, p. 134).

Num segundo momento, ligado dialeticamente ao anterior, a característica central da percepção da realidade consiste na “combinação de objetos em grupos com base em alguma característica que os torna diferentes e, ao mesmo tempo, complementares entre si, que se assemelham a *coleções*” (NÉBIAS, 1999, p. 134, grifo da autora). No terceiro momento característico deste modo de percepção, a relação é *pseudoconceitual*, estágio no qual a

criança generaliza fenotipicamente (aparência), mas no plano psíquico seu conceito ainda é bastante diferente do conceito do adulto (cf. NÉBIAS, 1999). Na fase *conceitual*, o grau de abstração possibilita simultaneamente generalização (unir) e diferenciação (separar) dos elementos que compõem a realidade.

Essa fase exige uma tomada de consciência da própria atividade mental porque implica numa relação especial com o objeto, internalizando o que é essencial do conceito e na compreensão de que ele faz parte de um sistema. Inicialmente formam-se os *conceitos potenciais*, baseados no isolamento de certos atributos comuns, e em seguida os verdadeiros conceitos (NÉBIAS, 1999, p. 135).

Importa destacar que a formação de conceitos antecede a capacidade para sua definição. Assim, ao se considerar as situações escolares, muitas vezes o sujeito da aprendizagem é capaz de definir um objeto, quando se sabe que ainda não formou o conceito; ou, ao contrário, ter formado o conceito, mas não conseguir defini-lo com precisão em poucas linhas, como requerido em algumas provas escolares (instrumentos de avaliação).

Tal compreensão acerca do processo de formação de conceitos leva à reflexão sobre as implicações disso para o trabalho educativo e, conseqüentemente, para a atuação dos/das profissionais da educação. Segundo a defesa vigotskiana, nesse sentido, nas experiências cotidianas,

[...] a criança centra-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos [...], ao passo que nos conceitos aprendidos na escola, em colaboração com o adulto, consegue resolver melhor problemas que envolvem o uso consciente do conceito". No entanto, seus estudos confirmaram a hipótese de que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, inicialmente afastados porque se desenvolvem em direções contrárias, terminam por se encontrar (NÉBIAS, 1999, p. 136).

Dessa forma, pode-se afirmar que a criança toma consciência dos conceitos espontâneos de forma tardia, já que a capacidade de definição por meio de palavras e a conseqüente operação autônoma desses conceitos aparece após tê-los adquirido.

Nébias (1999), ao discutir sobre a influência dos conceitos cotidianos – formados pela criança a partir de sua experiência de vida – na apropriação dos conceitos científicos oportunizados pelo espaço escolar, lança mão da

categorização de Pines e West (1984), elencando possíveis situações de aprendizagem decorrentes das contradições entre os conceitos cotidianos formados pelo senso comum e os conhecimentos científicos sistematizados no ambiente escolar. Trata-se de quatro situações: *de conflito*, *congruente*, *formal-simbólica/zero-espontânea* e *espontânea/não instruída*.

A *situação de conflito* ocorre quando há certo confronto entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Tal situação requer profundo conhecimento de professores, para que o sujeito da aprendizagem possa superar o conceito cotidiano – quando este difere do conceito científico – e não mais ancorar-se somente em conhecimentos que dizem respeito ao senso comum. A *situação congruente* é o oposto da anterior, pois ocorre quando os conceitos se complementam e não há, assim, conceitos cotidianos ligados a crenças que não correspondem à realidade.

A *situação formal-simbólica/zero-espontânea* ocorre “quando existe pouco conhecimento espontâneo para interagir com o conhecimento formal apresentado na escola” (NÉBIAS, 1999, p.138). Tal situação requer o contínuo (re)planejamento das ações dos/das professores, a fim de se atingir os objetivos previstos. A última situação elencada pela autora trata-se da *espontânea/não instruída* e refere-se aos saberes cotidianos amplos, suficientemente elaborados e que, por essa razão, não carecem de conhecimento escolar para sua complementação. Nébias (1999, p. 138) cita como exemplo as “metáforas culturais que têm poderosa influência na aquisição conceitual”.

Ao se considerar tais situações de aprendizagem, ressalta-se a importância do estudo, por parte dos/das profissionais da educação, acerca da formação de conceitos, entendendo, sempre, que a razão de ser da escola, a *formação humana integral*, está diretamente vinculada à apropriação dos conceitos científicos por meio da incorporação e superação dos conceitos cotidianos.

Discutidos os principais conceitos relacionados à Teoria Histórico-Cultural acerca da formação humana e que foram estudados nos encontros de formação realizados na Rede, passa-se, a seguir, à reflexão sobre a implicação de tais conceitos para o trabalho educativo, fazendo-o em duas direções relacionadas: complementação das discussões a partir de especificidades inerentes à Educação Básica e questões didático-

metodológicas atinentes à organização e sistematização do processo de ensino e de aprendizagem.

### **3 IMPLICAÇÕES PARA A ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Além das contribuições da Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade também auxilia na compreensão dos processos constituidores da *humanização*, em especial no que se refere à educação escolar. O homem só chegou à sua forma de existência hoje reconhecida por meio do trabalho, proporcionando significado para sua existência. O trabalho é entendido, assim, como atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos, através da qual o homem transforma a natureza e transforma-se.

A formação dos indivíduos se dá, justamente, por meio dessa atividade vital humana que é o trabalho, entendendo-se, dessa forma, que cada novo ser da espécie humana se organiza com a finalidade de produzir-se e reproduzir-se por meio de atividades. Por intermédio do trabalho, assim, os sujeitos transformam a natureza e são transformados por ela, o que significa dizer que a ausência do trabalho, para além da organização biológica, impossibilitaria a existência humana, já que foi e é por meio dele que, a partir da transformação da natureza, produz-se objetos para a subsistência humana, processo que transforma, ao mesmo tempo, o próprio homem e, em consequência, a realidade social.

Ao se partir da Teoria da Atividade, ancorada filosoficamente no materialismo histórico e dialético e convergente com a Teoria Histórico-Cultural, relaciona-se a educação como uma atividade humana e, ao mesmo tempo, objeto cultural no processo de desenvolvimento individual e coletivo de uma sociedade.

Segundo a fundamentação inerente ao materialismo histórico e dialético, os seres humanos se fazem ao fazer o objeto da sua necessidade. Aproximando esse pensamento ao ensino levado a termo no ambiente escolar pelos/as professores/as, pode-se afirmar que o objeto do/da professor/a é a atividade pedagógica, especificamente a atividade de ensinar, não realizada de forma mecânica, mas como atividade dirigida a um fim e que, como resultado dessa atividade, concretiza-se em algo, um produto/objeto não-material, a saber, a formação humana, para então ter a possibilidade de avaliar aquilo que se fez; caso contrário, parece se aproximar de um processo alienado.



Por isso ressalta-se a importância de os/as professores/as terem a compreensão sobre seu objeto de ensino, que deverá se transformar em objeto de aprendizagem para os sujeitos da aprendizagem. No processo de ensino, o objeto a ser ensinado deve ser compreendido pelos sujeitos da aprendizagem como objeto de aprendizagem. Para a Teoria Histórico-Cultural, o mesmo objeto deve se constituir como uma necessidade. Assim, os conhecimentos teóricos são, ao mesmo tempo, objeto e necessidade na atividade da aprendizagem.

Parte-se desse pressuposto para afirmar que a teoria e a prática caminham juntas, pois os conhecimentos epistemológicos contribuirão decisivamente e serão sustentação para o desenvolvimento das ações educativas, bem como orientarão a organização do ensino sistematizado pelo/a professor/a. É no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimentos aliados à questão da intencionalidade social, o que justifica a importância da organização do ensino.

Pautados nesses fundamentos, Moura et al. (2010)<sup>42</sup> desenvolvem o conceito de Atividade Orientadora de Estudo – AOE. Este conceito se estrutura a partir do reconhecimento de que nós, humanos, historicamente, fomos mobilizados por necessidades e, ainda, que o atendimento de uma necessidade gera novas necessidades, de nível mais complexo. É nesse contexto que o termo ideal passa a ser compreendido. Ou seja, ele não existe enquanto prática, é idealizado no plano das ideias. Quando o idealizado é atingido, um novo ideal se delineia.

Convém também lembrar que, de acordo com o citado referencial teórico, são as necessidades que desenvolvem em cada sujeito os motivos e os objetivos que o conduzem à realização de determinadas ações e operações. Portanto, a estrutura da atividade humana, o trabalho<sup>43</sup>, é constituída pela necessidade, pelos motivos/objetivos, ações e operações. Assim, um sujeito com frio ou calor desenvolverá motivos/objetivos que o conduzirão a realizar ações –

---

<sup>42</sup> Para aprofundamento acerca da Atividade Orientadora de Ensino, sugere-se a leitura do artigo na íntegra: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094/3022>

<sup>43</sup> Trabalho é aqui compreendido como uma atividade humana adequada a um fim e orientada por objetivos.

estratégias que possam atender à necessidade – e operações – os procedimentos a serem adotados para atendimento da necessidade em causa – que o conduzirão a buscar abrigo.

É possível identificar que, se a necessidade é buscar abrigo do calor, por exemplo, certamente, o sujeito terá motivos para delinear um determinado perfil de ações e operações. Se a necessidade que mobiliza suas ações e operações é o frio, parece certo que ele tem motivos e objetivos para se envolver em outro conjunto de ações e operações. Estas dimensões da atividade humana são delineadas pelo sujeito a partir do conhecimento que este possui da realidade e das condições objetivas do contexto ao qual está inserido.

É a partir da estrutura da atividade humana – necessidades, motivos, ações e operações –, assim, que Moura et al. (2010) desenvolvem o conceito de Atividade Orientadora de Ensino. Dentre outras contribuições, os autores alertam para o fato de que a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem também são conduzidas pelos mesmos elementos constituidores da atividade humana. Assim, torna-se claro, considerando-se o ideário histórico-cultural adotado por esta Rede, que a necessidade do/da professor/a é ensinar determinados conteúdos com capacidade de *humanização*. É, portanto, essa necessidade que desenvolve nele/a os motivos e objetivos para delineamento das ações e operações do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no contexto escolar.

Por sua vez, o sujeito da aprendizagem – bebê, criança, adolescente, jovem, adulto e idoso – possui como sua a necessidade de aprender/apropriar-se de determinados conteúdos, sejam eles conceitos cotidianos/espontâneos ou científicos, sentimentos, valores éticos, estéticos e políticos, presentes no contexto social ao qual se vincula. Compreende-se, então, que as atividades de ensino e de aprendizagem possuem uma relação dialética na qual há que se fazer coincidir necessidades, motivos, ações e operações, delineados pelo/a professor/a na atividade de ensino, com as necessidades, motivos, ações e operações nas quais o sujeito da aprendizagem será/está envolvido. Este é um dos requisitos inerentes ao conceito de Atividade Orientadora de Ensino.

Em meio a esse contexto, convém lembrar que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a da Atividade, as necessidades dos sujeitos não surgem enquanto contribuição do aparato biológico adquirido no nascimento, ou como premiação ou punição utilizadas como estímulo/resposta na perspectiva behaviorista. Tão pouco decorrem dos processos de equilíbrio e reequilíbrio adotados pela epistemologia genética. As necessidades são criadas no sujeito a partir da mediação social, no caso do contexto escolar, pela relação com um interlocutor mais experiente – o/a professor/a. Por meio da ação intencional e planejada é que se espera que o conteúdo da aprendizagem faça sentido ao sujeito da aprendizagem, tornando-se uma necessidade.

Destaca-se de tal fundamento a formulação advinda da Teoria Histórico-Cultural de que o desenvolvimento humano é caracterizado por um nível de desenvolvimento real<sup>44</sup> e um nível de desenvolvimento potencial<sup>45</sup>. É, portanto, ação da atividade de ensino a condução dos sujeitos à apropriação dos elementos da aprendizagem que ele tem condições de aprender na medida em que recebe a contribuição de parceiros mais experientes. Nesse contexto, ganha sentido a afirmação de Vigotski (2002) quando o autor indica que o ‘bom ensino’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento<sup>46</sup>. Ou seja, em qualquer agrupamento escolar, seja ela na creche, na pré-escola, no Ensino Fundamental e Médio, na Graduação ou na Pós-graduação, os agrupamentos são constituídos por diferentes níveis de desenvolvimento – real e potencial –, como também por distintas necessidades e motivos de aprendizagens.

Tal constatação reafirma a complexidade presente no ensino escolar e leva a determinadas indagações, dentre as quais pode-se fazer referência às que seguem: Como seria possível ao/à professor/a contemplar essas diferentes demandas? Quais estratégias de ensino se tornariam pertinentes? Como organizar os espaços, os tempos, os materiais, o mobiliário e os próprios sujeitos da aprendizagem para estruturação da atividade de ensino e de

---

<sup>44</sup> Definido pelas capacidades e qualidades humanas já desenvolvidas.

<sup>45</sup> Caracterizado pelas funções e capacidades em desenvolvimento no sujeito.

<sup>46</sup> Mais à frente, a interação entre aprendizagem e desenvolvimento será definida de forma mais pontual.

aprendizagem em uma perspectiva desenvolvente? Qual é o modelo/formato de escola necessário? Qual é a formação requerida aos/às profissionais responsáveis pela atividade de ensino para atuar com os sujeitos da aprendizagem de diferentes idades?

O desafio que desponta dessas questões remete à:

[...] organização do ensino de modo que o processo educativo escolar se constitua como atividade para aluno e professor. Para o aluno, como estudo e para o professor como trabalho. Com esse objetivo, Moura (1996) propõe o conceito de Atividade Orientadora de Ensino. A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar (MOURA et al., 2010, p. 217).

Assim, para as indagações não há respostas prontas e, certamente, exigirá romper com muitas das tradições da creche, da pré-escola e da escola que sobreviveram ao longo do tempo. Ainda, terão que ser produzidas novas formas de organizar as atividades de ensino e aprendizagem, pautadas em fundamentos teóricos que ajudem os sujeitos envolvidos a buscar alternativas plausíveis a essa modalidade educativa, no interior da qual ganha relevância a atividade do/da professor/a.

Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve. O professor que se coloca, assim, em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem ao estudante a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico (MOURA et al., 2010, p. 213-214).

É em meio a esse contexto que se evidencia a complexidade da prática pedagógica tendo em vista a real dimensão da atividade de ensino, na qual estão

[...] presentes o conteúdo de aprendizagem, o sujeito que aprende, o professor que ensina e, o mais importante, a constituição de um modo geral de apropriação da cultura e do desenvolvimento do humano genérico (MOURA et al., 2010, p. 216).

Ainda no que se refere ao conceito de Atividade Orientadora de Ensino, cabe destacar que esta visa centralmente um problema de aprendizagem, e não um problema da vida prática, e que se estrutura em torno de *situações desencadeadoras de aprendizagem*. Estas podem ser estruturadas por meio de diferentes recursos metodológicos. Dentre esses recursos,

Moura e Lanner de Moura (1998) destacaram em seus estudos o jogo, as situações emergentes do cotidiano e o que chamam de história virtual do conceito. Esta última é compreendida como uma narrativa que proporciona ao aluno envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade à semelhança do que pode ter acontecido em certo momento histórico da humanidade. Para os autores, o significado de virtual encontra-se ao apresentar um problema na situação desencadeadora de aprendizagem que possua todas as condições essenciais do conceito vivenciado historicamente pela humanidade (MOURA et al., 2010, p. 224).

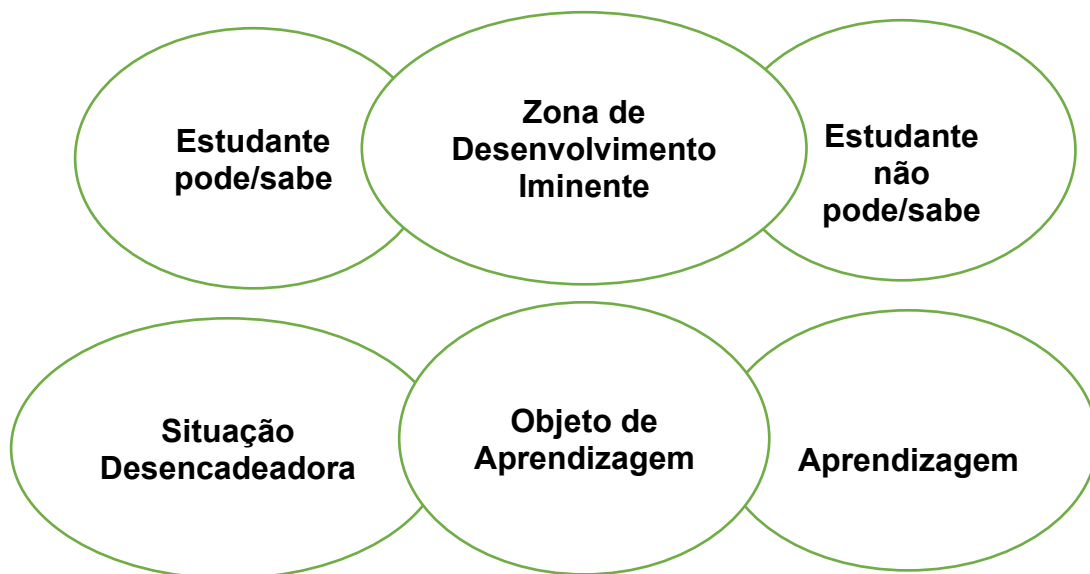
Para esses autores, o objetivo principal da *situação desencadeadora de aprendizagem* é proporcionar a necessidade de apropriação do conceito pelo sujeito da aprendizagem, de modo que suas ações sejam realizadas na busca da solução de um problema que o mobilize para a atividade de aprendizagem – a apropriação dos conhecimentos. A *situação desencadeadora de aprendizagem* deve ser organizada pelo/a professor/a, assim, a partir dos seus objetivos de ensino, que se traduzem em conteúdos a serem apropriados pelos sujeitos da aprendizagem no espaço de aprendizagem.

Novamente, como aponta Vigotski, o ‘bom ensino’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando, assim, na zona de desenvolvimento iminente – o espaço entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que se aprende a partir do que já se sabe. Ao se partir deste pressuposto, pode-se afirmar que a *situação desencadeadora de aprendizagem* permite ações que promovem a atividade de aprendizagem dos sujeitos. Assim, deve-se lançar o conceito/objeto a partir de um ponto de conhecimento já adquirido, como situações emergentes do cotidiano, necessidades que levaram a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas, situações, enfim, que proporcionem ao sujeito da aprendizagem envolver-se na atividade como parte de um coletivo/individual que busca, pela via da

abstração teórica, solucionar as problematizações emergentes da prática social. Tal atividade possibilita a aprendizagem significativa.

Como bem salientam Moura et al. (2010, p. 222) “os sujeitos, mobilizados a partir da situação desencadeadora, interagem com os outros segundo as suas potencialidades e visam chegar a outro nível de compreensão do conceito em movimento”.

Comparativo entre zona de desenvolvimento iminente e situação desencadeadora



Elaboração coletiva (2020)

Por sua vez, o jogo com propósito pedagógico é considerado um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. Neste sentido, conforme Moura et al. (2010), deve-se considerar que o jogo reserva características que remetem o sujeito da aprendizagem a uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo ser humano ao lidar com determinados conceitos.

As situações emergentes do cotidiano possibilitam à prática educativa oportunidade de colocar o sujeito da aprendizagem diante da necessidade de vivenciar soluções de problemas significativos para ele e relevantes para a constituição do gênero humano. São contextos que surgem na prática cotidiana e que, não obrigatoriamente foram planejadas, mas possuem em si uma situação-problema, a qual mobiliza as aprendizagens dos sujeitos relacionados a ela. Logo, potencializam os processos de ensino e de aprendizagem, sejam eles levados a efeito na creche, pré-escola ou escola.

Em meio a esses recursos metodológicos, os processos avaliativos também ganham relevância, constituindo-se

[...] parte inerente do planejamento e da realização da atividade, tendo em vista que essa se concretiza no processo de análise e síntese na relação entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do estudante. As ações de aprendizagem realizadas pelos estudantes se constituirão como foco da análise do professor que, assim, poderá refletir sobre a qualidade da Atividade Orientadora de Ensino (MOURA et al., 2010, p. 225-226).

Outro elemento a ser considerado é que a solução da situação-problema pelos sujeitos da aprendizagem

[...] deve ser realizada na coletividade. Isso se dá quando aos indivíduos são proporcionadas situações que exijam o compartilhamento das ações na resolução de uma determinada situação que surge em certo contexto. Garantir que a atividade de estudo dos educandos se dê prioritariamente dentro de um coletivo, busca concretizar o princípio ou lei de formação das funções psíquicas superiores elaborado pela Teoria histórico-cultural (MOURA et al., 2010, p. 227).

Portanto, conforme o aporte teórico em causa, a Teoria Histórico-Cultural tem como fundamento a compreensão de que todo ser humano é capaz e precisa aprender para que possa se apropriar das qualidades humanas. Essa aprendizagem ocorre do nascimento até o fim da vida. Em todos os momentos e lugares, os seres humanos se relacionam com outros humanos e com o mundo das coisas, e, portanto, apropriam-se dos conhecimentos. Essa intensa atividade humana em relação ao mundo que o cerca “possibilita o desenvolvimento de sua atividade psíquica, transformando-a, ao mesmo tempo em que modifica seu comportamento interna e externamente” (CISNE, 2018, p.53-54).

Ao passo que se compreende que todos são capazes de aprender, precisa-se considerar, também, que os tempos e as formas com que tal aprendizagem se dá ou é possibilitada são distintas entre os seres humanos. Mesmo entre grupos humanos aparentemente no mesmo momento de desenvolvimento e de mesma faixa etária, é impossível que todos aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo. O processo individual de aprendizagem é subjetivo, ou seja, constitui-se nessas relações em que o sujeito estabelece com o mundo e o/a

professor/a – seja ele da creche, da pré-escola ou do Ensino Fundamental, precisa compreender esse aparato ao planejar suas intervenções de ensino. O/A professor/a, em atividade contínua, deve apropriar-se de conhecimentos teóricos que lhe permitam organizar ações que possibilitem ao sujeito da aprendizagem a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e o desenvolvimento do seu pensamento teórico. Assim,

É um profissional envolvido também com sua atividade de aprendizagem, atividade esta que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreender tanto o papel da escola, das condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola (MOURA et al., 2010, p. 214).

Por ser o interlocutor mais experiente por excelência no espaço escolar, com suas ações pedagógicas, e para que esse processo ocorra, é fundamental o domínio da fundamentação teórica, esta como balizadora do processo educativo. O/A professor/a deve ter uma conduta cultural, superando o paradigma de senso comum e que haja planejamento, ação e avaliação, caso contrário, surge o caos ou indisciplina, estando fadado à alienação.

No contexto da diversidade de ensino ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú e tendo em vista o aporte teórico desenvolvido até aqui, cabe explicitar algumas características gerais e especificidades da formação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com ou sem deficiência, o que será abordado a seguir.

### 3.1 TRABALHO EDUCATIVO E INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ<sup>47</sup>

A Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, ao sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da educação, define a política de inclusão na Educação Especial na perspectiva inclusiva, que é fundamentada não apenas nos marcos legais, mas também nos históricos, sociais e culturais. Entende-

---

<sup>47</sup> Cabe o registro de que, no âmbito desta Proposta, não foi possível avançar para a sistematização de textos atinentes às demais diversidades previstas nos marcos legais nacionais e estaduais. Nesse sentido, indica-se a leitura das DCN (BRASIL, 2013b) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014).



se, dessa forma, que a educação municipal deve ser pautada na defesa dos direitos humanos, nos princípios da igualdade, autonomia e na prática pedagógica em defesa do direito de todos os sujeitos da aprendizagem estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, visando o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano.

Tal propositura implica na participação de todos os agentes promotores da educação desta Rede de ensino, e entende que o respeito às diferenças ainda é o melhor caminho para promover um ensino mais justo, acolhedor e que significativamente seja efetivo nos processos de ensino e aprendizagem. Dentro deste entendimento, os/as educadores/as desta Rede de ensino obrigatoriamente precisam ter a ciência e estar preparados para, ao longo de sua docência, receber sujeitos da aprendizagem que demandam necessidade educacional específica. Isto não quer dizer que precisam dominar todos os conceitos sobre as diversas deficiências, mas precisam entender que é sua responsabilidade buscar o conhecimento a respeito da especificidade dos sujeitos da aprendizagem<sup>48</sup>.

A história das pessoas com deficiência no Brasil começou a evoluir no século XIX, em decorrência da educação especial de cegos e de surdos em internatos, como na Europa. Nessa época foi introduzido o sistema Braille de escrita para os cegos e, entre 1880 e 1960, os surdos foram proibidos de usar a língua de sinais para não comprometer o aprendizado compulsório da linguagem oral (LANNA JÚNIOR, 2010). Esse fato representa, no Brasil, a mais emblemática dominação da cultura hegemônica de ouvintes sobre o grupo minoritário de surdos, o qual foi impedido de se desenvolver em sua cultura.

No início do século XX, estabeleceram-se as escolas especiais para crianças com deficiência mental (atualmente deficiência intelectual), nas redes paralelas ao ensino público, devido à omissão do Estado. A educação especial é aplicada principalmente nas associações Pestalozzi (nome do criador do método) e nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Os termos “excepcionais” e “portadores de necessidades especiais”,

---

<sup>48</sup> Nesta perspectiva, a Educação da Rede Municipal de Balneário Camboriú caminha para avanços significativos na constituição das políticas públicas, promovendo, assim, uma educação de qualidade.

embora anacrônicos e incorretos (SASSAKI, 2003), persistem na sociedade, particularmente por serem repetidos pela mídia, evidenciando o modelo integrador da deficiência.

As pessoas com deficiência física – antes chamadas “deficientes físicos” – eram designadas à área da saúde, em centros de reabilitação, mantidos por iniciativa não política das pessoas com deficiência. Evidenciou-se o contraste entre instituições tradicionais para atendimento e associações de pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010). Esse cenário persiste atualmente.

A “fase heroica” do movimento das pessoas com deficiência coincide com a abertura política, quando, reunidas em Brasília, em 1980, as associações construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos. O 1º Encontro fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público (SÃO PAULO, 2011). Segundo Figueira (2008), “Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, promulgado pela ONU, passou a se organizar politicamente”. Em depoimento, Sassaki conta que “pela primeira vez surgiu a palavra pessoa para conferir dignidade e identidade ao conjunto das pessoas deficientes” (LANNA JÚNIOR, 2010).

O movimento culmina com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil. A participação direta e efetiva dos indivíduos não foi fruto do acaso, mas decorre do paulatino fortalecimento deste grupo populacional, que passou a exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos (GARCIA, 2011).

No âmbito do Governo Federal foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, posteriormente, surgiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE. Em 2009, a CORDE tornou-se a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na estrutura da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Cabe ao órgão propor e avaliar as leis e decretos, articular as políticas interministeriais para a agenda de inclusão e o apoio às pessoas com deficiência. A CORDE

conduziu, em parceria com a sociedade, o processo de ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e é responsável por seu monitoramento.

### **3.1.1 Fundamentos e princípios da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**

Dada a pertinência do fundamento teórico apresentado na Proposta Curricular de Balneário Camboriú de 2012/2013, considera-se pertinente replicá-lo aqui; eis o que segue.

*A Proposta Curricular da rede municipal de Ensino de Balneário Camboriú fundamenta-se nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações estabelecidas pelas crianças e jovens são fatores de apropriação de conhecimento. Esta concepção permite compreender a relevância das interações sociais para a formação das Funções Psicológicas Superiores e oferece para a inclusão escolar, um referencial importante na avaliação das possibilidades de aprendizagens de todos os sujeitos, independente de terem ou não, algum tipo de deficiência. No que se refere, especificamente, à educação de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades essa abordagem apresenta contribuições significativas, que possibilitam a construção de práticas diferenciadas de ensino e avaliação da aprendizagem. Nas Obras Escolhidas – Tomo V, Vygotsky (1997) desenvolve estudos que permitem conhecer com mais propriedade a peculiaridade do desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos com deficiências (na sua obra, considerando o momento histórico de sua produção o autor não diferencia o conceito de deficiência de transtornos globais e de altas habilidades/superdotação).*

*Para qualquer escola que se dedique a compreender o modo como aprende o sujeito e a definir o campo do saber teórico e metodológico sob o qual se situa seu projeto pedagógico. Nos seus escritos sobre o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, Vygotsky distingue a deficiência primária da secundária. A primária é compreendida como biológica e se refere às lesões orgânicas, cerebrais, más formações, alterações cromossômicas, entre outras, que acometem a pessoa; a secundária é definida como social e representa as significações atribuídas ao sujeito que tem a deficiência. Quer dizer, essa segunda, revela vinculações a fatores de ordem secundária,*

*originários das interações sociais e representações do grupo em relação ao sujeito com uma deficiência e desse em relação a si mesmo. Nesse sentido, uma lesão cerebral poderá converter-se, ou não, em deficiência intelectual, dependendo da qualidade das interações sociais estabelecidas com este sujeito e do papel que o seu grupo social lhe atribuir. Para o autor, não há nenhum aspecto no qual o biológico possa separar-se do social. Qualquer deficiência corporal não somente modifica a relação do homem com o mundo físico, mas se manifesta também nas relações com as pessoas. “É errôneo pensar que absolutamente todos os sintomas que caracterizam o quadro [da deficiência] em seu conjunto podem ser direta e completamente derivados do defeito, como seu núcleo fundamental” (VYGOTSKY, 1997, p. 221). A criança não sente diretamente sua deficiência, mas percebe as dificuldades que dela derivam decorrentes da significação atribuída pelo grupo ao qual pertence. A deficiência não atinge diretamente as suas interações com o meio físico, mas as suas relações sociais. É fundamental, portanto, que se diferenciem as manifestações primárias das secundárias, para que se tenha a chance de desenvolver uma adequada estratégia de trabalho pedagógico. Referindo-se à educação desses sujeitos, Vygotsky (1997) afirma que o que o que neles está alterado são os processos naturais de visão, audição, movimento ou atividade intelectual, enquanto que o que deve ser desenvolvido – e a escola tem importante contribuição nessa tarefa – são os processos mentais superiores, formados culturalmente, de atenção seletiva, inteligência verbal e memória lógica. O desenvolvimento incompleto dessas funções psíquicas, consideradas superiores, ocorre numa estrutura que é secundária às lesões. Ela resulta muito mais do “isolamento ou exílio” do sujeito da coletividade. Segundo Vygotsky (1997, p. 223), esse “exílio” transcorre do seguinte modo: A raiz de um determinado defeito faz aparecer na criança uma série de particularidades que obstaculizam o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, de colaboração e interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam. A separação da coletividade, ou a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente relacionadas ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança. Desse modo, a causa do desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores decorre das dificuldades que essa criança experimenta em relação à atividade coletiva. E a sua superação depende, portanto, da qualidade da relação que a escola e a família estabelecem com ela. “Assim como é*

*praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, é, inversamente, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva”. (VYGOTSKY, 1997, p. 223). Também o conceito de compensação, merece ser discutido, quando o objeto de estudo é a peculiaridade do desenvolvimento desse sujeito. Para Vygotsky a compensação – um conceito que retira das ideias de Adler – significa a resposta psíquica do indivíduo à sua deficiência. Quer dizer, a sensação de insuficiência dos órgãos é para o indivíduo um estímulo constante ao desenvolvimento da psique. Se por causa de uma insuficiência morfológica ou funcional algum órgão não pode cumprir plenamente suas tarefas, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento difícil desse órgão.*

*Para Vygotsky (1997, p. 47): A educação das crianças com diferentes defeitos, como referenciada na obra mencionada, deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como força motriz. É por intermédio da educação social que o indivíduo encontrará a superação para as suas dificuldades. A deficiência será superada nas e pelas interações que se estabelecem e pelas oportunidades de aprendizagem. Vygotsky (1997) afirma que a verdadeira compensação acontece via desenvolvimento de formas superiores de atividades intelectuais, as quais circundam e, de certa forma, substituem a função perdida. A possibilidade da construção de esquemas compensatórios mais enriquecedores está no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não no treino e substituição de habilidades, por meio do qual se busca o impossível, que é a superação da deficiência primária. A cooperação é para esse autor um dos principais elementos para o desenvolvimento cultural e afetivo do indivíduo e, portanto, a atividade coletiva tem um papel relevante na construção das funções psicológicas superiores e dos seus esquemas afetivos. No que se refere à educação de pessoas com deficiência o autor considera que mais importante que conhecer o déficit ou a lesão, é conhecer a reação do sujeito ao déficit, a resposta que sua personalidade estrutura para enfrentar a dificuldade. Nos resulta mais importante saber não só que defeitos foram detectados na criança, que coisa está afetada nela, senão em que criança se dá esse defeito, quer dizer, que lugar ocupa a insuficiência no sistema da personalidade, que tipo de*

reestruturação se está operando, como ela se ajusta com a sua insuficiência. (VYGOTSKY, 1997, p.134). O autor defende uma tese que é fundamental para a mudança de foco da compreensão da deficiência, ou seja, a ideia do desenvolvimento qualitativo das crianças que apresentam uma deficiência. Afirma que: “A criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, senão que desenvolvida de outro modo”. (VYGOTSKY, 1997, p. 47). Somente a ideia da peculiaridade qualitativa possibilita à Educação Especial a construção de uma base metodológica sólida, “pois nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, como não é possível nenhuma prática educativa, estruturada sobre bases e determinações puramente quantitativas” (VYGOTSKY, 1997, p. 41). Nesse sentido, cabe à Educação Especial estudar a diversidade dos processos de desenvolvimento dos sujeitos e estabelecer os ciclos, as mudanças e as possibilidades desse desenvolvimento. Os sistemas pedagógicos baseados na atividade sensório-motora, no “adestramento” e na educação de sensações isoladas têm se mostrado infrutíferos, pois valorizam prioritariamente as funções elementares, que são menos educáveis e menos dependentes do desenvolvimento social da criança. Vygotsky considera que o trabalho com as funções elementares não elimina as causas que provocaram o desenvolvimento incompleto no sujeito, mas atua unicamente nas manifestações do problema, ou seja, nos seus sintomas. Somente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilitará uma interferência na causa do sintoma. A interferência no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, nas causas da deficiência, “brinda a pedagogia com possibilidades verdadeiramente invaloráveis” (VYGOTSKY, 1997, p. 223). O caminho metodológico mais indicado para tal é o trabalho com os conceitos, que se constitui na forma superior de compensação da insuficiência de representação no sujeito e só se desenvolve por meio da atividade coletiva e da colaboração. Este é o caminho metodológico a ser priorizado na educação regular e no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú. As práticas curriculares que conduzem à elaboração conceitual pelos sujeitos da aprendizagem em geral, e em particular, dos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação encaminham-se na direção de proporcionar a essas crianças uma concepção científica de mundo, de descobrir diante delas as relações entre os fenômenos fundamentais da vida (a natureza, o trabalho e a

sociedade) e as relações de uma ordem não concreta viabilizadas pelo uso de instrumentos psicológicos como: a linguagem, a escrita, o sistema de numeração e o cálculo, as estratégias mnemônicas, as produções artísticas, os diagramas, os desenhos e todos os signos estabelecidos por convenção.

*Tendo isto presente, cabe destacar o compromisso da Educação Especial na rede municipal de ensino: o papel do Atendimento Educacional Especializado na Inclusão Escolar Educação Especial na Secretaria de Educação de Balneário Camboriú foi implantada em 2002, em decorrência da aprovação da Lei Municipal nº 1.069/91 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, ambas em sintonia com o amplo movimento social de garantia de direitos das pessoas com deficiências, ocorrido nas décadas de 1990 e 2000, como evidenciado anteriormente. A Educação Especial tem como propósito promover, orientar, coordenar, supervisionar e avaliar o desenvolvimento da Educação Especial do Município. Esta, por sua vez, tem como princípio a garantia do acesso, participação e aprendizagem dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns, buscando formas de garantir a inclusão de todos no espaço escolar.*

Dentre as atribuições do profissional da AEE, destacam-se:

- Orientar a comunidade escolar (direção, professores, orientadores e demais funcionários) com relação à inclusão e procedimentos viáveis para efetivar a prática pedagógica.
- Desenvolver projetos objetivando a busca de parcerias com entidades públicas ou privadas para a implementação da Educação Especial.
- Promover a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino.
- Fornecer suporte teórico/prático aos/às professores em cujas classes estão inclusos sujeitos com necessidades especiais.
- Promover a reorganização de triagem com intuito de detectar precocemente alguma deficiência em sujeitos da Rede Municipal de Ensino.
- Prestar orientações e esclarecimentos aos pais.
- Coordenar e orientar encaminhamentos para especialistas, quando necessário, nas áreas de: neurologia, fonoaudiologia, fisioterapia e psicologia.
- Apresentar projetos inovadores que visem garantir a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Para obter uma Educação Inclusiva de qualidade, o departamento conta com uma equipe multiprofissional e um consolidado trabalho de parcerias com instituições especializadas de Educação Especial, a saber: Associação de Apoio às Famílias de Deficientes Físicos – AFADEFI; Associação de Amigos

do Autista – AMA; Associação de Surdos de Balneário Camboriú – ASBAC; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Os/As professores/as de Atendimento Educacional Especializado – todos com formação específica na área da Educação Especial – atuam em núcleos e escolas, polo de Altas Habilidades/Superdotação e polo Bilíngue, com o papel de auxiliar professores de classes regulares no atendimento aos sujeitos da Educação Especial. O atendimento é oferecido sistematicamente, no contraturno, nas salas de atendimento especializado e nas salas regulares, sendo sujeitos da aprendizagem atendidos pela Educação Especial<sup>49</sup>.

### 3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ: CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES DO TRABALHO EDUCATIVO NESSA MODALIDADE DE ENSINO

Nesta seção específica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, toma-se como ponto de partida, em relação dialética, as seguintes dimensões: (i) a especificidade do trabalho educativo na Educação de Jovens e Adultos, (ii) os marcos legais e (iii) o fundamento teórico assumido pela Rede – como já reiterado, a Teoria Histórico-Cultural. Tais dimensões foram amplamente discutidas pelo coletivo de profissionais e, posteriormente, pelo Grupo de Sistematização, que teve presente a preocupação de correlacioná-las de forma coerente.

O processo coletivo empreendido para a atualização da Proposta Curricular específica da EJA, ao acompanhar a atualização da Proposta Curricular da Rede como um todo, foi movido por dois objetivos, quais sejam: (i) contribuir de forma consequente para a formação humana dos sujeitos da aprendizagem da EJA e (ii) constituir, no âmbito das unidades escolares que se responsabilizam pelo atendimento da parcela jovem, adulta e idosa atendida pela Rede em causa, o embrião do modo de trabalho almejado por essa mesma Rede, de acordo com o fundamento teórico-metodológico por ela assumido.

---

<sup>49</sup> Acerca dos documentos comprobatórios de sujeitos da aprendizagem com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conferir nota técnica disponível no seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192,%20acessado%20em%2028%20de%20janeiro/2020](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192,%20acessado%20em%2028%20de%20janeiro/2020)



Para isso, tomou-se como premissas um conjunto de aspectos já amplamente discutidos neste documento e que, por isso, serão aqui apenas mencionados. O primeiro desses aspectos diz respeito ao já definido e reforçado fundamento teórico que ancora esta Proposta, a Teoria Histórico-Cultural e, em razão disso, elementar também à EJA. O segundo deles destaca, dentre as atividades principais/guias promotoras do desenvolvimento humano, já apresentadas e discutidas neste documento (cf. *Fundamentos Teóricos*), a atividade principal da vida adulta dos indivíduos no modo de sociabilidade vigente, o trabalho, concebido como atividade da qual se ocupa o ser humano para garantir sua subsistência. Como o terceiro desses aspectos, alça-se a metodologia eleita pelo coletivo de profissionais comum da Rede, a Atividade Orientadora de Ensino, que sob o lastro teórico da forma de conceber o desenvolvimento humano por atividades principais/guias promovidas socialmente ao longo da vida do indivíduo, defende a necessidade de que o trabalho educativo seja planejado de modo a fazer coincidir os motivos do/da professor/a e do sujeito da aprendizagem, respectivamente, ensinar e aprender (cf. *Fundamentos Teóricos*).

No que diz respeito ao enquadramento desta Proposta em complementação às definições da Rede, emerge ainda outra premissa, que se desdobra em outras. A possibilidade de flexibilização dos currículos própria da EJA e garantida pelos marcos oficiais – a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013b), faz o grupo compreender que pode o trabalho educativo desenvolvido nesse espaço trazer contribuições para a educação engendrada na Rede inteira, convertendo a EJA em uma espécie de ‘piloto’ para ações educativas pensadas à luz da Teoria Histórico-Cultural e em consonância com a Atividade Orientadora de Ensino. Isso posto, vale destacar que a mencionada flexibilização não é tomada como secundarização da carga horária e do trabalho com a especificidade dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento, mas como possibilidade de superação por incorporação do modelo curricular tradicional. Ou seja, trata-se de possibilidade de embasar o projeto educacional envolvendo os conteúdos/conceitos científicos, mas sem assumi-los como o fim do trabalho educativo, e sim como ferramentas para o enfrentamento, a compreensão e transformação da realidade social.

Move essa premissa a seguinte questão: como superar por incorporação o

formato tradicional de currículo com o objetivo de contribuir cada vez mais decisivamente para a *humanização* dos sujeitos da aprendizagem da EJA e, ainda, prospectar para o restante da Rede uma possibilidade de reorientação do trabalho educativo nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental? A resposta a essa questão parece encaminhar-se para a compreensão de que, tal qual defendido pelo fundamento teórico assumido, a atividade humana, conforme evidenciada nas realidades social e natural, deve ser tomada como o centro, o que potencializaria o sentido do conhecimento escolar e, por consequência, o atendimento à função social da escola.

Essa compreensão parece reforçar ao grupo a coerência do planejamento, da organização e da sistematização do trabalho educativo pela Atividade Orientadora de Ensino, em convergência com a definição metodológica da presente Proposta Curricular. Nessa metodologia, cabe a explicação de que professor/a e sujeito da aprendizagem assumem atividades principais específicas no interior do espaço escolar, sem significar, contudo, uma perspectiva autoritária de trabalho educativo. Ou seja, a especificidade em causa diz respeito à responsabilidade do/da professor/a de planejar, organizar e sistematizar o ensino ao mesmo tempo em que possibilita a aprendizagem pelos sujeitos como resultado dessa ação (cf. *Fundamentos Teóricos*).

Nessa direção, a presente seção constituidora da Proposta Curricular não se destina à eleição de um currículo próprio para a EJA, com conteúdos/conceitos específicos, mas a registrar o que de específico e comum o trabalho educativo nessa modalidade possui e o que deve ser priorizado dentre as definições curriculares da Rede.

À luz desses pontos, eis a organização proposta:

Quadro 1 – Síntese da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos

| Segmento I – Anos Iniciais   | Segmento II – Anos Finais  |
|--|--|
| <i>Tempo de duração</i><br>2 (dois) anos e meio, sendo cada ano letivo convencional relativo a uma etapa semestral.  | <i>Tempo de duração</i><br>2 (dois) anos, sendo cada ano letivo convencional relativo a uma etapa semestral. |
| <i>Períodos de funcionamento das turmas</i><br><br>Matutino – 07h30min às 11h30min<br>Vespertino – 13horas às 17horas<br>Noturno – 18horas às 22horas<br>Quando o funcionamento ocorrer em escolas que atendam também a outras modalidades, o horário de |  |

|   |  |
|---|--|
| <p>funcionamento deve respeitar o instituído pela unidade escolar que acolhe a EJA.</p> <p><i>Organização diária</i></p> <p>[30 minutos iniciais – acolhida em sala de aula, tendo como objetivo a ampliação do repertório cultural dos sujeitos da aprendizagem, contemplando diferentes formas de simbolização – a exemplo de leitura de conto, de artigo de opinião, leitura e discussão de uma notícia, escuta de música, leitura sistemática de obras de literatura, apreciação de obra de arte, assistir e discutir vídeos, curtas-metragens, documentários e outros repertórios escolhidos tanto por professores quanto por sujeitos da aprendizagem].</p> <p>[3 horas seguintes – aula expositiva e/ou atividades com alternância no modo de agrupamento planejada em consonância com a proposta metodológica assumida pela rede – a Atividade Orientadora de Ensino].</p> <p>[30 minutos finais* – orientação/atendimento** individual com horário marcado, revezando os sujeitos da aprendizagem da turma ou eventualmente em duplas ou trios, dependendo das necessidades específicas].</p> <p>*No caso do período noturno, este atendimento será oferecido entre 18horas e 18h30min.</p> <p>**Recomenda-se (i) cientificar o sujeito da aprendizagem no início do semestre letivo sobre essa possibilidade de atendimento e seu direito de requerê-lo e (ii) registrar, juntamente ao planejamento mensal, a organização prevista para esses momentos, a ser discutida coletivamente, garantindo-se, no mínimo, um atendimento quinzenal para cada sujeito da aprendizagem.</p> |  |
| <p><i>Planejamento</i></p> <p>Realização de reuniões mensais de planejamento, com todos os/as professores/as, sendo que as horas relativas a esses encontros serão compensadas no início do semestre, começando o atendimento com sujeito da aprendizagem quatro dias antes em relação ao calendário da Rede.</p> <p>I Semestre: março, abril, maio e junho.<br/>II Semestre: agosto, setembro, outubro e novembro.<br/>[As datas das reuniões de planejamento devem ser definidas no calendário semestral].</p> <p>*Registra-se que as reuniões de planejamento são momentos de convocação, implicando necessariamente a participação de todos/as os/as profissionais, mesmo e sobretudo em hora atividade.</p>  |  |
| <p><i>Docência [dimensão pedagógica]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogo como regente.</li> <li>- Complementação do trabalho educativo com Arte, Música, Educação Física e Leitura, tal qual se dá no ensino convencional.</li> </ul>   | <p><i>Docência [dimensão pedagógica]*</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor-integrador** (pedagogo ou licenciado com formação em magistério), atuando colaborativamente com professores especialistas.</li> </ul> <p><u>ou</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro de horário organizado por disciplinas no Segmento II, compreendendo as 3 horas diárias de aula, conforme previsto na Proposta.</li> </ul> <p>*Na proposta da EJA, coexistem duas possibilidades de organização do trabalho educativo na Etapa II: (i) centrada na colaboração professor-integrador e professores especialistas, organizada a partir da AOE; e (ii) conduzido por professores especialistas, organizados a partir de quadro de horário previamente definido.</p> <p>**Faz-se saber que a colaboração pretendida se dá a partir das definições do planejamento, sendo o papel dos/das profissionais definido a partir das demandas da AOE. Cabe ao professor-integrador a contribuição no planejamento, além do acompanhamento e da condução do trabalho educativo de modo geral na turma, que será potencializado – leia-se: tratamento de conceitos/conteúdos específicos do componente curricular demandados no planejamento – pelos professores especialistas.</p> |
| <i>Docência [dimensão burocrática]</i>  | <i>Docência [dimensão burocrática]</i>   |

|   |  |
|---|--|
| <p>Os Anos Iniciais ou, no âmbito da EJA, o Segmento I, compreendem cinco etapas e totalizam dois anos e meio de tempo letivo.</p> <p>A organização se daria da seguinte forma: 1ª, 2ª e 3ª etapas semestrais (totalizando um ano e meio) reunidas em uma turma e 4ª e 5ª etapas semestrais (totalizando um ano) reunidas em outra turma.</p>   | <p>Os Anos Finais ou, no âmbito da EJA, o Segmento II, compreendem quatro etapas e totalizam dois anos de tempo letivo.</p> <p>A organização se dá da seguinte forma: turmas separadas ou mistas das 6ª e 7ª etapas semestrais (totalizando um ano) e turmas separadas para 8ª e 9ª etapas semestrais, totalizando mais um ano. A reunião em uma mesma turma das 6ª e 7ª etapas submete-se a dois critérios: (i) dimensão pedagógica e (ii) espaço físico.</p> |
| <p>A unidade escolar contará com professores de Educação Física (cf. subseção específica sobre esse componente curricular), o/a profissional da biblioteca, de informática, de Música e de Leitura, obedecendo esse mesmo esquema quanto à carga horária.</p> <p>Há que se possibilitar a complementação/ampliação da formação dos sujeitos da aprendizagem da EJA pela participação nas atividades desenvolvidas no Ceac. Para isso, indica-se avaliar modificação nos termos do projeto, a fim de suprimir menção à idade – hoje, dos 4 aos 17 anos.</p>  |  |
| <p><i>Objetivo geral</i></p> <p>Segue definições da Proposta Curricular da Rede: autonomia na leitura, na escrita, no domínio de elementos matemáticos básicos e conhecimento de rudimentos das ciências naturais e humanas/sociais, respeitada a especificidade da EJA, ou seja, a atividade principal que move o desenvolvimento de seus sujeitos da aprendizagem – o trabalho.</p> <p>É necessária especial atenção à ampliação do repertório cultural dos sujeitos da aprendizagem, o que deverá ser promovido a partir do trabalho com múltiplas formas de simbolização presentes na cultura, com prevalência das referências clássicas (como manifestações culturais que tocam a humanidade do indivíduo), inclusive nos momentos de acolhida.</p> <p>As ações desenvolvidas devem contemplar a articulação, tanto quanto for possível, dos campos de conhecimento da Arte, da Ciência e da Filosofia, conforme previsto na Proposta Curricular do município.</p> |  |
| <p><i>Frequência</i></p> <p>Conforme previsto nos marcos legais, exige-se, no mínimo, 75% da presença, sendo possível alguma flexibilidade nos momentos de acolhida e de orientação/atendimento particular com agendamento.</p>   |  |
| <p><i>Avaliação</i></p> <p>A avaliação nos dois segmentos segue as definições da Resolução n.º 01 de 2021, bem como as orientações do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.</p> <p>Vale um destaque, nesse sentido, para o instrumento de avaliação de natureza interdisciplinar, pensado à luz da(s) Atividade(s) Orientadora(s) de Ensino, que compõe e amplia as possibilidades avaliativas nessa modalidade na Rede.</p>  |  |

Fonte: Elaboração coletiva (2020)

### 3.3 PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O termo planejamento se relaciona à ação de planejar, perspectivar ações a serem desenvolvidas para que um ou determinado conjunto de objetivos possam ser alcançados. Assim sendo, o planejamento é uma ação central no desenvolvimento do currículo escolar de qualquer modalidade educativa. É por intermédio dessa ação que os sistemas de ensino, as instituições escolares e cada professor/professora que nelas atuam estruturam e organizam as ações, individuais e coletivas, tendo em vista determinados objetivos. Articulada à ação de planejar, agrega-se a ação de avaliar, tendo em vista que esta última oferece elementos para o delineamento de novas ações na direção dos objetivos estabelecidos, já que permite identificar se as decisões tomadas foram adequadas, se precisam ser revistas ou ampliadas. Na direção das definições postas, por intermédio do processo de formação dos/das profissionais levado a efeito no município de Balneário Camboriú, procurou-se apresentar e discutir algumas estratégias metodológicas que, no interior dos conhecimentos sistematizados pela área, podem contribuir para a planificação das ações materializadas nas instituições de Educação Infantil.

#### **3.3.1 O atendimento das necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança**

Os processos de urbanização, industrialização, incorporação da mulher no mercado de trabalho e modificações na organização e estrutura da família contemporânea impuseram, também para o contexto brasileiro, a instalação de instituições alheias ao contexto familiar para o cuidado e a educação das crianças pequenas, tais como creches e pré-escolas. Pela influência dos jardins de infância froebelianos<sup>50</sup>, também aqui no Brasil tal modalidade educativa passa a ser requerida para as crianças oriundas das classes

---

<sup>50</sup> Relativo a Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão que idealizou os primeiros jardins de infância.

abastadas.

Na medida em que o atendimento se expande para outros segmentos sociais – aqueles mais desprivilegiados economicamente –, há uma transformação nos seus objetivos e nas suas funções, vinculando-se mais diretamente à proposta comumente conhecida como assistência científica. Naquele momento histórico, o atendimento da criança menor de sete anos, em espaços diversos ao contexto familiar, apresentou, portanto, duas formas. Uma delas, destinada aos pobres, na qualidade de benefício social para a mãe e a família trabalhadora, logo, constituindo-se na ideia de assistência na sua forma pejorativa; outra, voltada às classes dominantes.

As iniciativas que se voltam para a assistência científica, conforme desenvolvido por Wiggers (2007), eram provenientes de determinados setores da sociedade, representados por médicos, sanitaristas, damas de caridade etc. Esse atendimento, conforme Kuhlmann Junior (1999, p. 54),

[...] foi configurado como uma proposta educacional específica, [...] dirigida à submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...]. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Somente a partir da década de 30 do século XX essa forma de atendimento à criança passou a mobilizar, de forma mais significativa, os interesses de autoridades oficiais e consolidar-se em iniciativas particulares, o que faz emergir um conjunto de instituições voltadas à infância. No entanto, apenas na década de 70, com a implementação da educação compensatória, foi que a Educação Infantil recebeu certo relevo no contexto brasileiro, muito atrelada ao “caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 32), tais como aquelas relacionadas à saúde, nutrição, carência familiar etc.

A educação compensatória parte da ideia de que as crianças socioculturalmente carentes fracassam na escola porque lhes faltam os requisitos básicos necessários para o sucesso escolar. Essas representações eram impulsionadas por certas teorias do desenvolvimento infantil, da psicanálise, dos estudos linguísticos e antropológicos, dentre outros.

Tais fundamentos deram suporte para a elaboração da ‘teoria da privação cultural’, que passou a fundamentar a Educação Infantil como recurso capaz de suprir e compensar as carências educacionais, afetivas, nutricionais e culturais das crianças pobres. Diante deste suposto potencial, a Educação Infantil passou a ser considerada como aquela que poderia resolver um conjunto amplo de problemas, e não só aqueles de cunho educacional. Sobre essa perspectiva, cabe ressaltar o registro do NEI Bom Sucesso:

*A educação pensada e proporcionada para as crianças com maior poder aquisitivo ou status social se diferenciava daquela destinada às crianças e famílias menos favorecidas. Isso contribui e alimenta a desigualdade social e o processo de discriminação do outro, porque um grupo (dominante) decide pelo outro qual o lugar que ele deve ocupar na sociedade, que provavelmente será o lugar de subordinação (NEI BOM SUCESSO, 2020).*

Assim, a educação compensatória passou a ser concebida como estratégia capaz de igualar as oportunidades das crianças oriundas das famílias economicamente mais vulneráveis, tendo, dessa forma, poder de impulsionar o seu desempenho no Ensino Fundamental.

No final dessa mesma década, a educação compensatória e a preparatória para o Ensino Fundamental, como já ocorrera nos EUA quando esta configuração pedagógica foi transposta para o contexto brasileiro, passaram a receber, também aqui no Brasil, consideráveis críticas, tendo em vista a manutenção dos altos índices de fracasso escolar das crianças vinculadas aos setores sociais mais vulneráveis.

Destaca-se, também, em meio a esse cenário, o tratamento discriminatório e preconceituoso com o qual estas crianças eram tratadas. Assim, a carência e a miséria em que se encontravam as famílias mais pobres, as precárias condições de funcionamento das redes escolares, como também a discriminação por parte da escola da cultura dessas populações, constituíram um conjunto amplo de críticas endereçadas a estes programas de ação compensatória. Tal crítica parte do pressuposto de que são os fatores sociais, políticos e econômicos que determinavam e, ainda hoje, determinam a vida dessas famílias, o modo como têm acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento das suas crianças. Um dos poucos benefícios de sua estruturação em meio ao cenário educacional

brasileiro se refere à expansão da Educação Infantil nas diferentes regiões do país.

Merecem destaque, também, as concepções restritas de alfabetização que marcaram, ou ainda marcam, o contexto escolar nacional, no interior das quais a apropriação da leitura e escrita é concebida como parte de processos mecânicos de codificação e decodificação. Ou, como diria Vigotski, concebidos como um ato motor complexo.

Com o avanço do conhecimento a respeito desse processo, para a produção de qualidades humanas que conduzam os sujeitos a se constituírem leitores e escritores, a simples habilidade motora para executar o traçado das letras é apenas um fragmento das diferentes qualidades humanas requeridas para a efetivação desse processo. Assim, mais do que desenvolver tal habilidade motora, faz-se necessário desenvolver um conjunto de qualidades humanas, dentre as quais se destacam aquelas de cunho simbólico, para que cada cidadão brasileiro tenha seu direito à educação assegurado, na medida em que lhe sejam asseguradas, também, condições para se apropriar dessa e de tantas outras ferramentas produzidas historicamente pela humanidade<sup>51</sup>.

Na medida em que vão se ampliando os questionamentos e as críticas endereçadas à educação compensatória, pautadas na teoria da privação cultural, abre-se espaço para o delineamento de novas formas de estruturação do trabalho cotidiano junto à creche e à pré-escola brasileira, também para as crianças oriundas de tais famílias. Observa-se, portanto, que a Educação Infantil brasileira foi historicamente marcada por formas diferenciadas de educação, de modo que, para as crianças de origem social e econômica vulneráveis, era ofertada uma educação para a submissão, ou para compensar supostas carências e, nesse processo, rotulando-a precocemente. Tais rótulos também afetam o desempenho das crianças, tendo em vista que o fracasso escolar já era delas esperado.

A partir desse contexto, vão sendo estruturados outros programas, dentre os quais se destacam aqueles idealizados a partir da Epistemologia Genética<sup>52</sup>,

---

<sup>51</sup> Para mais detalhes, conferir o desenvolvimento desta temática na seção *Fundamentos teóricos*.

<sup>52</sup> A Epistemologia Genética foi estruturada por Jean William Fritz Piaget. Ele foi biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.



especialmente determinadas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem. Estas pautam-se na Biologia e acabam por sonegar uma compreensão dialética do desenvolvimento da criança. Por voltar-se preponderantemente para o desenvolvimento infantil, na perspectiva citada, as proposições pedagógicas delas decorrentes, em geral, circunscreviam-se em si mesmas, pois não apresentavam preocupação com a escolaridade posterior e com a apropriação da cultura historicamente produzida e sistematizada.

As críticas endereçadas a esses e outros vieses pedagógicos adquiridos pela Educação Infantil, aos poucos, determinam a incorporação da perspectiva escolar num viés tradicional para a Educação Infantil. Inicialmente esta perspectiva pretendeu se constituir nos moldes do Ensino Fundamental. Nesse contexto, caminhou-se para a valorização das atividades cognitivas, em detrimento das que são de outras naturezas, tais como higiene, sono e alimentação. Decorre desse pensamento a divisão do trabalho cotidiano entre diferentes profissionais. Ou seja, o pedagogo para responsabilizar-se pelas atividades ligadas ao intelecto e o auxiliar de sala, dentre outras denominações, sem formação específica, para executar as ações relacionadas ao cuidado com o corpo da criança. Estas ações seguiam uma determinada hierarquia, de modo que aquelas relacionadas ao corpo ocupavam menor valor.

A versão escolar, numa perspectiva tradicional da Educação Infantil, conforme desenvolvido por Wiggers (2007), delineia-se entre as diferentes configurações adquiridas pela Educação Infantil na década de 80 do século XX. Essa conformação toma como eixo organizador do trabalho cotidiano os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, constituidoras da escolarização posterior<sup>53</sup>. Essa forma de conceber e organizar o trabalho cotidiano nas instituições se relaciona à defesa da Educação Infantil como espaço, por excelência, pedagógico. Assim, o trabalho pedagógico nesta etapa da Educação Básica contribuiria para a transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo da história humana e sistematizados logicamente. Em meio a tais objetivos, potencializa-se o trabalho organizado em torno de

---

<sup>53</sup> Essa perspectiva pedagógica foi amplamente desenvolvida e criticada por Cerisara (1999) e Kuhlmann Junior (1999).

projetos de curta, média ou longa duração ou de atividades didáticas estruturadas a partir de demandas que se voltam à apropriação de determinados conteúdos vinculados às áreas disciplinares.

Os arranjos pedagógicos intitulados como projetos foram considerados potencialmente úteis em meio a essa formatação pedagógica, tendo em vista que, na estruturação e execução, tornava-se possível aglutinar um conjunto de atividades que permitiriam abordar conteúdos vinculados às diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva é vista como aquela que, além de valorizar certo conjunto de conhecimentos, também prepara as crianças para o sucesso na escola de Ensino Fundamental. Cabe destacar que o conceito de projeto adotado para aquele momento da história da Educação Infantil brasileira se assemelha ao que foi convencionado de 'unidade didática'. Tal conceito está desenvolvido na subseção intitulada *A estruturação do trabalho por intermédio de projetos*.

Mesmo que se reconheça a importância desses conhecimentos e de sua apropriação, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico no indivíduo, conforme indicado por Davydov (1988), não se pode perder de vista que a criança, como qualquer indivíduo, para desenvolver as diferentes qualidades humanas, necessita envolver-se em um amplo leque de vivências com características distintas. Assim sendo, as práticas a serem desenvolvidas na Educação Infantil precisam levar as crianças a se apropriarem, dialeticamente, dos diferentes elementos culturais e de conceitos importantes das áreas disciplinares.

Assim, a incompatibilidade de tal proposição de cuidado e educação das crianças pequenas na Educação Infantil, sobretudo quando se refere a bebês, foi aos poucos sinalizando para a necessária estruturação de uma pedagogia que pudesse abarcar, também, a creche e a pré-escola<sup>54</sup>.

Na década de 1980, com o reconhecimento da positividade dos processos educativos levados a efeito na creche e na pré-escola, decorrente de ampla mobilização da sociedade brasileira, esta etapa educativa se tornou um direito de toda criança brasileira. Tal prerrogativa legal se estrutura no interior da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Em meio a tal

---

<sup>54</sup> Essas perspectivas serão ainda retomadas ao longo deste texto, sobretudo no que se refere às duas últimas, tendo em vista a polêmica e pujança que a essas se agregam.

arregimentação legal, e outros que a sucedem, a Educação Infantil passou a se constituir a primeira etapa da Educação Básica, tal qual os ensinamentos Fundamental e Médio, quebrando a segregação da Educação Infantil do campo educacional. Esse avanço no quadro legal brasileiro só foi possível pela ampla mobilização e participação de muitos segmentos da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança, entre eles o direito à Educação Infantil. Destarte, pelo menos na forma da lei, o cuidado e a educação da criança brasileira é uma responsabilidade compartilhada, pela qual responde a família, a sociedade e o Estado, para a garantia plena de seus direitos.

Para que se compreenda a real função a ser cumprida pela Educação Infantil no atual cenário brasileiro e as estratégias pertinentes para a organização do trabalho cotidiano, faz-se necessário resgatar as indicações encontradas no aporte legal brasileiro, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Carta Constitucional da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

De acordo com o aporte legal brasileiro, concebe-se a Educação Infantil como:

[...] a primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009e, Art. 5º).

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009e, p. 4).

Esse novo *status* ocupado pela Educação Infantil traz um conjunto de implicações para a área, dentre as quais se destacam a necessária formação

dos/das profissionais que nela atuam; a sistematização de um Projeto Político Pedagógico para cada instituição – este devendo ser elaborado por escrito, com a participação dos diferentes segmentos que constituem a comunidade escolar –; e a organização curricular pautada nos diferentes elementos que constituem o aporte legal brasileiro, conforme citado anteriormente.

No que diz respeito à Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Balneário Camboriú, os/as profissionais elaboraram um novo pensar a partir do processo formativo iniciado em 2018, o qual se evidencia conforme a narrativa:

*Quem está há mais tempo atuando na Educação Infantil pode perceber com clareza os avanços. Como professores, estamos evidenciando as problemáticas e buscando sempre soluções e inovações, promovendo um novo olhar sobre a Educação Infantil (NEI RECANTO DOS PASSARINHOS, 2020).*

Nesse sentido, todos/todas estão inseridos/as num percurso formativo que faz refletir sobre as práticas já adotadas enquanto instituição educativa e sobre o caminho que ainda precisa ser trilhado, sempre à luz das novas Diretrizes e de elaborações críticas. Conhecer e compreender os aportes teóricos que fundamentam a prática pedagógica fornece pistas dos caminhos a seguir, num processo no qual todos ensinam e, ao mesmo tempo, aprendem.

Tais indicações remetem ao compromisso desta etapa educativa com o desenvolvimento integral<sup>55</sup> do sujeito da aprendizagem. Assim, as práticas pedagógicas devem contemplar um conjunto amplo de vivências, tendo em vista o desenvolvimento das crianças em seus múltiplos aspectos – qualidades humanas.

No interior desse contexto, ganha relevo a expressão ‘cuidados educacionais’, expressão que se vincula à ideia do atendimento das diferentes demandas das crianças, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais; as que se vinculam ao tema saúde, tais como higiene das crianças, higiene dos espaços e materiais institucionais, alimentação, horário de descanso, prevenção de acidentes, prestação de primeiros socorros, identificação de doenças etc. Todas essas ações estão associadas a práticas pedagógicas, no sentido de

---

<sup>55</sup> De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, trata-se do desenvolvimento *omnilateral* do sujeito, em oposição à formação unilateral comumente colocada em prática no modo de organização social vigente.

que a criança, nesses momentos, pode desenvolver hábitos saudáveis, ao mesmo tempo em que vai se apropriando dos conhecimentos disciplinares, como também da linguagem, dos valores, dos sentimentos, ou seja, da cultura que a cerca. Dito de outro modo, no trabalho cotidiano com as crianças

[...] não acontecem apenas cuidados ou apenas educação, mas a qualidade dos cuidados é a qualidade da educação que se dá, pois esses cuidados de banhar, alimentar, trocar, etc., são cuidados educacionais, assim como os cuidados de ler histórias, de propor jogos, brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo (BRASIL, 2009b, p. 44-45).

Em meio à atual função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, e o conceito de cuidados educacionais, ganha relevo o planejamento das ações vinculadas ao atendimento das necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança.

Pensar na Educação Infantil numa perspectiva de cuidar e educar deve, ainda, considerar a criança como um sujeito singular, com maneiras próprias de ser e estar, considerando que seus desejos, agrados e desagradados são constituídos e manifestados igualmente de maneira singular, o que emerge a necessidade de professores e professoras estarem atentos à organização das diversificadas rotinas impostas às crianças.

*Quando existem práticas automatizadas, neste caso se referindo aos momentos de higiene, alimentação e sono, em que todas as crianças fazem as mesmas coisas ao mesmo tempo, geralmente se estabelece uma relação de educação centralizada no adulto, porque toda a ação é controlada e comandada pelo desejo e organização do adulto/professor/a, ao mesmo tempo que está sendo supervisionado por ele/ela. Ou seja, como as crianças vão adquirir as qualidades humanas e culturais de responsabilidade do cuidado do seu corpo/de sua saúde se só fazem isso pelo comando da voz de um outro adulto? Será que as crianças estão compreendendo a importância de cuidar de si ou só fazem isso porque um outro supervisiona? Será que na espera para lavar as mãos, a boca, trocar a fralda, ir ao banheiro, alimentar-se, dormir só quando todo o grupo se organiza e faz tudo junto, estamos respeitando a individualidade e o tempo de cada criança, tanto sobre suas necessidades básicas quanto do seu próprio ritmo de fazer as coisas e se movimentar? A partir do momento em que elaboramos um planejamento pedagógico baseado na educação assistencialista ou compensatória provavelmente não perceberemos as crianças enquanto sujeitos ativos, nem*

*mesmo as respeitamos em suas individualidades e singularidades* (NEI BOM SUCESSO, 2020).

Na direção do aporte legal em causa, conforme já assinalado, a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). O conceito remete à necessária integração entre as ações que se voltam ao cuidado e à educação das crianças acolhidas na creche e na pré-escola.

Assim, é fundamental considerar que todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados no processo educacional, tornando-se impossível valorizar algumas qualidades humanas em detrimento de outras. Ou seja, as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito na creche e na pré-escola devem voltar-se ao desenvolvimento dos diferentes aspectos que constituem o processo de *humanização* do sujeito da aprendizagem. Assim,

*Fica evidente a necessidade de reconhecer o ato de brincar como um recurso pedagógico e fator fundamental aliado ao cuidar e educar. A criança está sendo educada a partir do momento em que entra no Núcleo, a forma como a recebemos (acolhida), como a vestimos, como a orientamos na alimentação, na higiene, nas brincadeiras, nos jogos, enfim, tudo é ato pedagógico e se transforma em aprendizagem. Portanto, enormes são nossa responsabilidade e nosso compromisso no planejar e executar nossas ações* (NEI ESTALEIRINHO, 2020).

Isso, no entanto, não remete à ideia de que a Educação Infantil esteja subordinada ao Ensino Fundamental, nem que a criança deva ser preparada nos moldes requeridos por tal etapa da Educação Básica, mas que se considere as formas privilegiadas de a criança se relacionar de modo interessado com o mundo, para planejar as vivências tidas como necessárias ao seu desenvolvimento pleno.

### **3.3.2 A estruturação dos espaços, tempos, materiais e do mobiliário**

A organização dos espaços, dos tempos, materiais e do mobiliário da sala de referência de um grupo específico de crianças, bem como de todos os espaços coletivos da instituição, tem como foco criar condições objetivas para

realização de diferentes vivências, tais como: execução de variadas formas de jogos e brincadeiras; interações em pequenos grupos, com crianças de diferentes idades e, destas, com adultos, sejam eles profissionais da instituição, membros da família ou da comunidade; atendimento individualizado de bebês e crianças pequenas para que se possa contemplar demandas específicas, de acordo com os níveis de desenvolvimento; contemplar as proposições feitas pelas próprias crianças e sua auto-organização na realização dessas mesmas proposições; realização, por parte dos bebês e das crianças pequenas, de escolhas das vivências que desejam se envolver a partir das reais condições objetivas projetadas pelos diferentes espaços e ambientes, desobrigando-as de se submeterem à constante determinação dos/das profissionais que com elas atuam e das proposições feitas exclusivamente por estes, dentre outras possibilidades.

Destarte, a estruturação dos diferentes ambientes, efetuada com apoio de materiais e mobiliário específicos, deve ser idealizada de modo a promover determinadas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, que ocorre por intermédio das interações e relações que estabelecem entre si e com os/as profissionais da instituição e demais adultos – membros da família e da comunidade. Deve-se contemplar, também, os benefícios que as interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturadores do trabalho, trazem para a estruturação da prática pedagógica na creche e na pré-escola.

Para viabilização desse processo, há que se pensar na flexibilização dos tempos, para que bebês e crianças pequenas possam ter tempo suficiente para se alimentar de diferentes formas de alimentos; efetuar sua higiene pessoal; organizar suas brincadeiras e vivências de diferentes naturezas; observar fenômenos físicos, tais como a chuva, os raios, o balanço dos galhos das árvores; deliciar-se com a passagem do vento, do calor do sol, da exploração de elementos naturais; dormir, recostar-se e descansar sempre que desejar, e não por imposição de uma rotina que imputa à criança demandas do imaginário do adulto, que geralmente concebe padrões de comportamentos, em vez de compreender que, na relação que se estabelece com o contexto físico e social, o indivíduo vai estruturando demandas diferenciadas a respeito da alimentação, do sono, vestuário, curiosidades e

aprendizagens que possam conduzir a níveis cada vez mais complexos de desenvolvimento. Deve-se reconhecer, neste sentido, que

*[...] o tempo da criança não cabe nos ponteiros do relógio, convém questionar e problematizar o modo como [...] pensamos e organizamos nossa jornada pedagógica e as atividades propostas. O quanto despertamos e promovemos as mais variadas formas de aprendizagem das crianças, valorizando o seu protagonismo nas vivências? [...]. Tais problematizações nos convidam a realizar a desconstrução de conceitos, ao mesmo tempo em que se faz necessário fazer as devidas adaptações à nossa realidade. Assim, não basta apenas pensar no que seria o ideal, mas, sim, dentro desse ideal, o que se torna possível realizar. Como as crianças podem a cada dia assumir esse papel principal do conhecimento, da estruturação? Quando ela poderá de fato demonstrar seus desejos, ter a liberdade para expor seu interesse e ser verdadeiramente ouvida e, dentro das possibilidades, ser atendida? (NEI TAQUARAS, 2020).*

Tais questionamentos e indicações se relacionam à ideia de que a organização dos ambientes e dos tempos deverá considerar as peculiaridades da própria faixa etária, mas, também, as especificidades das crianças acolhidas na creche e na pré-escola, bem como as condições objetivas de cada instituição. O gerenciamento dos ambientes e dos tempos deve estar de acordo com as diferentes crianças acolhidas. Assim, as instituições devem ofertar diferentes possibilidades interativas, além de, igualmente, destinar momentos e espaços nos quais a privacidade e a quietude possam ser asseguradas.

Neste sentido, a organização dos diferentes ambientes das instituições de educação infantil é tida como uma importante estratégia metodológica para as aprendizagens da criança e, em consequência, para a sistematização do trabalho cotidiano. Sua forma de estruturação e organização revela, em parte, a qualidade dos serviços oferecidos e os pressupostos teóricos e metodológicos adotados pelas creches e pré-escolas, pois tendem a incorporar a reflexão referente ao perfil pedagógico das instituições e, ainda, se constitui numa forma silenciosa de educar. [...]. Desse modo, os diferentes espaços internos e externos das instituições devem estar de acordo com a proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação em vigor (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 124).

Seguindo as indicações do aporte legal brasileiro, as instituições de Educação Infantil devem ser estruturadas e organizadas de modo a dar guarida a



distintas e diversas necessidades relacionadas à acolhida de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas, tais como as necessidades relacionadas aos processos de aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e cuidado com múltiplos elementos relacionados ao atendimento de diferentes demandas, sejam elas físicas, sociais ou de cunho educacional, remetendo, assim, à incorporação da expressão ‘cuidados educacionais’<sup>56</sup>. Deste modo, deverá contemplar ações relacionadas à saúde, nutrição, higiene, proteção, seguranças, ao descanso, conforto e aconchego, bem como aquelas que se relacionam à curiosidade e demandas atreladas à necessidade de compreender diferentes fenômenos físicos e sociais. Afinal, “[...] *as crianças aprendem quando, movidas pela curiosidade e desejo de pesquisar, mergulham em diferentes experiências. Nesse processo, produzem sentidos para elas e se apropriam de conhecimentos*” (NEI TAQUARAS, 2020).

Outro aspecto importante acerca dos espaços é que eles precisam ser adequados ao uso de adultos e crianças com deficiência, bem como contemplar

[...] as diferentes demandas das outras crianças; proporcionar interações entre as crianças e entre elas e os adultos; instigar e provocar situações que desafiam a imaginação, a aprendizagem e a curiosidade das crianças; oportunizar a exposição das produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas entre outras demandas; prever a instalação de móveis firmes para que os bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos. [...]. Para realizar este trabalho os professores precisam estar atentos aos interesses e possibilidades das crianças, comunicadas por intermédio do uso de várias linguagens, transformando-as em objetivos da ação pedagógica. [...]. Neste processo, as crianças podem e devem propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado e estruturado inicialmente pelas crianças e/ou adultos. [...]. Sua estruturação exige ainda pensar as diferentes demandas de acordo com a faixa etária. Os bebês, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 126).

---

<sup>56</sup> Essa expressão encontra-se desenvolvida na subseção intitulada *O atendimento das necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança*.

As áreas coletivas são igualmente promotoras de múltiplas possibilidades de organização, para que se possa desenvolver diferentes formas de interação, bem como atividades físicas e culturais, de interação entre as famílias e destas com as crianças e a comunidade. Do mesmo modo, podem ser criadas condições para se realizar vivências de diferentes naturezas. Assim sendo, de acordo com Füllgraf e Wiggers (2014), há que se pensar em chuveiros com torneiras acessíveis às crianças; quadros com azulejos para atividades com tinta lavável; brinquedos para serem usados nas vivências e experiências a serem desenvolvidas no parque; espaços com grama, terra, areia, água para as crianças brincarem e caminhos pavimentados; casas ‘de bonecas’; bancos para crianças e adultos; brinquedos de parque que favoreçam o desenvolvimento de movimentos amplos; escorregador; trepa-trepa; balanços; túneis; árvores frutíferas e ornamentais etc.

No que se refere aos espaços internos, ganham relevo aquelas ações que remetem à montagem e organização de áreas circunscritas ou cantos temáticos – canto de leitura, cantos temáticos para realização de brincadeiras de faz-de-conta, cantos isolados para que as crianças tenham refúgios e locais secretos, jogos com diferentes características e local para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Tal compreensão já é partilhada por profissionais da Rede, a exemplo da manifestação registrada por profissionais do NEI Taquaras:

*[...] já temos clareza [...] que o espaço organizado é uma forma silenciosa de educar. Por isso, abolimos as decorações ao estilo “festa infantil e parques da Disney”. Temos a cada dia aperfeiçoado nosso olhar e nossa escuta ativa para aquilo que as crianças comunicam, seja essa comunicação oral ou não. Organizamos os espaços para que as crianças sejam o mais autônomas possível diante das suas necessidades, e temos nos atentado, sobremaneira, à integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais das crianças (NEI TAQUARAS, 2020).*

A instalação das áreas circunscritas, dentre outras contribuições, potencializa, assim, a realização de vivências simultâneas, podendo contemplar aquelas que são propostas pelas crianças, tendo em vista que estruturam recantos e nichos que promovem as interações entre pequenos grupos de crianças, por vezes, duplas, trios, quartetos, ao mesmo tempo em que possibilitam o

desenvolvimento das propostas trazidas pelos/as professores/as. Assim, respeitadas as especificidades referentes aos espaços de cada instituição, podem ser criadas compartimentalizações, originando nichos a serem usados na organização de vivências simultâneas, fugindo, assim, da ideia de proposta única a ser realizada no mesmo espaço e tempo para todo o grupo de crianças, *“sem limitar a circulação da criança no ambiente, mas definindo áreas a serem exploradas”* (NEI BRILHO DO SOL, 2020). Assim, procura-se romper com práticas nas quais *“todas as crianças devem se envolver em uma mesma atividade, no mesmo espaço e tempo, o que desmotiva as crianças a se inserirem nas proposições, além de se tornar cansativo e moroso”* (NEI PEQUENO NAVEGADOR, 2020). Destarte,

*Organizamos espaços com diferentes atividades e contextos em que as crianças de idades diferentes exploram de forma autônoma. Tal autonomia também conduziu a instituição a organizar o momento das refeições de modo que as crianças possam se servir e zelar pela limpeza do refeitório. Elas também cultivam plantas na horta e no jardim, interagem com os idosos e se envolvem em um amplo leque de vivências* (NEI CRIANÇA ESPERANÇA, 2020).

Esta estratégia potencializa a otimização do tempo da criança, na medida em que tal organização do trabalho permite ao/à professor/a operar com um pequeno grupo de crianças que, de fato, exigem a presença do/da professor/a como interlocutor mais experiente, enquanto outras crianças, de forma autônoma, envolvem-se em diferentes vivências viabilizadas pela organização do ambiente. Nesse processo, revezam-se para receber as contribuições do/da professor/a, sem precisarem suportar longos períodos de espera e, também, *“sem fila, pois fila é um tempo perdido em que a criança deixa de aproveitar seu tempo, brincando e aprendendo”* (NEI RECANTO DOS PASSARINHOS, 2020). Neste sentido, se reconhece que

*[...] podemos utilizar todos os espaços do nosso NEI, toda estrutura disponível, como também os tempos, materiais e mobiliários como elementos que contribuem para as interações e desenvolvimento das brincadeiras entre crianças de diferentes faixas etárias. Os espaços precisam estar de acordo com as necessidades das diferentes crianças acolhidas, devendo também serem ricos em condições interativas, além de reservar, também, espaços em que a privacidade possa ser garantida. Para que isso se torne possível, se faz necessário planejar e organizar esses*

*diferentes aspectos de acordo com os diferentes projetos da instituição e dos/das profissionais envolvidos. Estes, precisam saber as razões pelas quais os espaços são projetados e utilizados. [...]. Ou seja, a organização dos tempos de forma flexível, dos materiais e dos espaços internos e externos favorece as interações infantis e a exploração, pela criança, dos diferentes elementos que constituem o contexto físico e social. Neste sentido, o/a professor/a é aquele/a que se responsabiliza pela organização do ambiente, entendendo que as manifestações – orais e manifestadas com apoio de diferentes linguagens – se constituem em valiosas contribuições para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças acolhidas na instituição (NEI SÃO JUDAS TADEU, 2020).*

Portanto, nesta direção, o papel do/da professor/a

*[...] é de fundamental importância para a organização dos espaços e do tempo necessários para a composição de práticas educativas articuladas às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, tendo em vista que tal organização propicia desafios e potencializa as diferentes manifestações da criança – linguagem, movimento, imaginação, criatividade, emoção, autonomia, conhecimento, pensamentos e sentimentos (NEI PIONEIROS. 2020).*

Desse modo, os/as profissionais com atuação na creche e na pré-escola

*[...] necessitam destinar momentos para organizar o espaço, disponibilizando materiais para que as crianças engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras, se envolvam em um conjunto amplo de enredos nas brincadeiras de faz-de-conta etc. [...]. Nos diferentes espaços o mobiliário, os materiais e os equipamentos devem ser organizados tendo em vista demandas vinculadas à comodidade e aconchego para as crianças e os adultos. As adaptações do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço favorecem o desenvolvimento da autonomia e independência. [...]. Assim sendo, é conveniente o uso de estantes acessíveis, com a disposição de diversos materiais devidamente organizados e distribuídos em diversos espaços. [...]. A configuração constituída a partir de seu mobiliário deve articular-se com a organização de variadas arrumações de organização dos espaços que incentivem a cooperação e reforcem as relações sociais afetivas e responda à necessidade de atividades individuais, de acordo com o processo educativo (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 130).*

As dimensões do mobiliário adotado para tal estruturação, bem como sua distribuição nos diferentes espaços devem ser organizadas de modo que as crianças possam ver umas às outras e, ao mesmo tempo, possam ser vistas

e acompanhadas pelo/a professor/a. Neste sentido, recomenda-se que o mobiliário, bem como objetos e equipamentos a serem mantidos nos espaços usados por bebês e crianças pequenas sejam apenas os que estão sendo usados para constituição daqueles ambientes.

Convém também atentar para a importância de se adaptar o tamanho dos diferentes equipamentos a serem usados pelas crianças às suas possibilidades e à sua altura. Assim, pias, bacias, talheres, jarras, pratos, copos/canecas etc. devem ser adequados e seguir este critério. Do mesmo modo, maçanetas, quadros, pias, torneiras, filtros, saboneteiras, porta-toalhas, cabides etc. devem ser instalados ao alcance das crianças, pois isso oportuniza o desenvolvimento da autonomia, liberando-se a constante intervenção e auxílio dos adultos<sup>57</sup>. Nesta perspectiva, por vezes, faz-se necessário adaptar-se às condições materiais objetivas, de modo que, em muitas situações, pela falta de objetos e espaços adequados, é necessário *“produzir brinquedos com as próprias crianças. Do mesmo modo, na presença de janelas altas, pode-se construir plataformas para serem colocadas junto delas, para que as crianças possam observar o mundo lá fora”* (NEI CARROSSEL, 2020).

Neste sentido,

*[...] os espaços organizados intencionalmente (ou não), os mobiliários, os materiais e, especialmente, os tempos (também os de espera) no desenvolvimento das ações relacionadas a diferentes naturezas – alimentação, higiene, sono, desenho, modelagem, movimento, investigação, interações, brincadeiras – são parte fundamental do currículo da Educação Infantil que se faz coletivamente, no dia a dia de cada instituição. Tais elementos são potentes e silenciosas formas de cuidar e educar bebês e crianças pequenas acolhidas na creche e na pré-escola* (NEI PEQUENO MUNDO, 2020).

Portanto, estruturar os espaços e os tempos da creche e da pré-escola de forma flexível são ações pedagógicas que, verdadeiramente, contribuem para a apropriação, por parte dos bebês e das crianças pequenas, dos diferentes elementos que constituem a cultura produzida historicamente pela

---

<sup>57</sup> Para maior detalhamento a respeito do rol de materiais, das recomendações e contextos a serem contemplados na estruturação dos ambientes com vistas aos cuidados educacionais a serem levados a efeito na creche e na pré-escola, conferir Füllgraf e Wiggers (2014, p. 121-133).

humanidade. Neste processo, cada sujeito acolhido desenvolve as características especificamente humanas, as quais são condição para o processo de *humanização* empreendido por uma educação escolar comprometida com a *formação humana integral*. Nesta estruturação, os/as profissionais têm oportunidade de contemplar as formas privilegiadas e interessadas de a criança se relacionar com o mundo em diferentes momentos de sua vida, de acordo com a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, nesse caso: *comunicação emocional direta com o adulto*<sup>58</sup>; *atividade objetal manipulatória*<sup>59</sup>; *brincadeira de representação de papéis sociais*<sup>60</sup> – com base nos estudos de Elkonin, Leontiev e Vigotski. Assim, a organização dos ambientes precisa considerar estas, dentre tantas outras demandas relacionadas a diferentes necessidades que constituem os processos educativos levados a efeito nesta etapa da Educação Básica.

### 3.3.3 A estruturação do trabalho por intermédio de projetos e atividades interdependentes

*Do que me vale muito saber...  
 sem o fazer-ação?  
 Do que me vale muito conhecer...  
 sem o fazer-ação?  
 Do que me vale muito refletir...  
 sem o fazer-ação?  
 Do que me vale muito aprender...  
 sem o fazer-ação?  
 Do que me vale muito planejar...  
 sem o fazer-ação?  
 Do que me vale, valer ser  
 Sem a pesquisa-ação do saber  
 Sem a pesquisa-ação do conhecer  
 Sem a pesquisa-ação do refletir  
 Sem o fazer a ação do aprender  
 Sem o fazer a ação do planejar  
 Do que me vale valer ser, no vai e vem da repetição?  
 Quero me valer enquanto ser  
 na perspectiva do meu devir  
 Quero me valer enquanto ser  
 na perspectiva do meu agir  
 Quero me valer enquanto ser,  
 na perspectiva-ação do meu viver<sup>61</sup>*

<sup>58</sup> Comumente, para crianças de até dezoito meses.

<sup>59</sup> A partir do primeiro até o terceiro ano de vida, geralmente.

<sup>60</sup> Comumente, dos três aos seis anos de idade.

<sup>61</sup> Contribuição de membro do Grupo de Sistematização.

Historicamente, a expressão *projeto* foi utilizada em diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da arquitetura, engenharia e do urbanismo. Na arte, a idealização das telas e esculturas também ganha relevo, passando a ser usado por diferentes artistas no período do Renascimento. Esta expressão se vincula à ideia de esboços, de antecipação e ideação metódica de um empreendimento para evitar erros. Assim, arquitetos, engenheiros, urbanistas e artistas, dentre outros profissionais, utilizam-se da estruturação de projetos enquanto recurso de idealização de suas obras. Na área social, esse termo também passa a ser utilizado para o delineamento de ações que possam conduzir a humanidade a viver melhor em seus contextos sociais, bem como na própria área educacional como idealização de formas progressistas de realizar os processos educativos das novas gerações.

A expressão *projeto* se relaciona à ideia de perspectivar, arremessar, planejar, remetendo a ação direcionada ao futuro, seguindo uma ideia, um propósito, constituindo-se como um percurso idealizado, com possibilidades de concretização; é a antecipação, na consciência, da oferta de condições e meios necessários para a concreta realização de uma determinada ideia, de um determinado empreendimento; é a planificação das ações que buscam realizar e desenvolver alguma coisa; a noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar.

Em meio à utilização da expressão *projeto* em diferentes áreas, conforme Füllgraf e Wiggers (2014), não há que se surpreender que este termo passaria a integrar o contexto da educação escolar. Sua introdução nesta área se vincula às severas críticas endereçadas à escola tradicional, como também as concepções de criança, aprendizagem, desenvolvimento e ensino adotados por esta. Esse movimento, estruturado no fim do século XIX, ganha força no início do século XX e, neste processo, uniu pensadores europeus e americanos na luta pela estruturação de uma nova escola. A fundamentação teórica e respectivas proposições pedagógicas para organização da prática escolar dita 'nova', estruturada em torno desse movimento denominado Escola Nova, ainda que tivesse objetivos comuns por diversas frentes, ou seja, construção de uma visão crítica em relação à educação escolar

tradicional, tais alternativas por vezes se assemelham e, por outras, se contrapõem.

Dentre seus intelectuais, no interior da bibliografia da área, destacam-se as contribuições de Ovide Decroly<sup>62</sup>, Maria Montessori, John Dewey, Celestin Frenet, dentre outros. No interior deste processo, no Brasil, revelam-se importantes contribuições advindas da escrita do documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), por intermédio do qual diferentes intelectuais brasileiros secundarizaram suas diferenças ideológicas, unindo-se em torno de possíveis benefícios educacionais a serem concedidos às crianças brasileiras e, deste modo, agruparam-se em torno de um grande movimento de democratização da educação.

Do mesmo modo, no contexto brasileiro, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, que propõe a organização da educação escolar em torno de ‘temas geradores’, com vistas ao desenvolvimento de uma visão crítica da realidade por parte do sujeito da aprendizagem. Tais temas e respectivos conteúdos, dentre outras exigências, devem ter relação com a realidade socioeconômica e cultural na qual o sujeito está inserido.

A expressão *projeto*, enquanto metodologia de trabalho no contexto escolar, foi cunhada por John Dewey, nos Estados Unidos. Esta foi levada a efeito na escola experimental da Universidade de Chicago. Tal proposta recebeu especial adesão e contribuições de William Heard Kilpatrick que, na qualidade de pedagogo, foi colega e sucessor de John Dewey. Ele pode ser considerado um dos mais importantes personagens no movimento de educação progressista do início do século XX.

Apesar do cunho dito inovador de tal proposição pedagógica, para que se quebrasse a monotonia da escola tradicional da época, as resistências encontradas na referida sociedade a suas inovações, aliado ao volume de conteúdos fragmentados, uniformes, previamente definidos, supondo a exigência de certo controle do tempo escolar, deram origem a uma outra forma de organização do trabalho pedagógico, comumente conhecida como

---

<sup>62</sup> Intelectual belga. Dentre outras contribuições, destaca-se sua proposta de organização das atividades escolares em torno de ‘centros de interesses’. Tal organização pretendia contemplar o que seria considerado interesse dos sujeitos da aprendizagem e organização de seus conteúdos de forma globalizada.



‘unidades de ensino’. Nesse processo, a concepção inicial da metodologia de trabalho organizada em torno de projetos se metamorfoseia, abandonando-se elementos importantes inerentes à proposta inicial.

Assim sendo, de acordo com Loureço Filho, o que deveria se constituir em proposições pedagógicas relacionados a ‘projetos de trabalho’ foi transformado em ‘unidade didática’, por intermédio da qual se admite o controle dos temas e tempos de sua realização, bem como se atribui plenos poderes ao/a professor/a para efetuar a proposição das atividades a serem realizadas pelos sujeitos da aprendizagem. Nessa adaptação, são desconsiderados elementos centrais desta proposição, sobretudo, no que se refere à sua estruturação a partir de uma dada situação-problema, ou indagações feitas pelos sujeitos da aprendizagem a respeito de determinado contexto físico e social, logo, das suas necessidades e interesses.

Ainda que com certas especificidades, o trabalho pedagógico estruturado em torno de *projetos de trabalho*, também na Educação Infantil, adquiriu certa semelhança ao que se estrutura enquanto ‘unidade didática’, tendo em vista que, tradicionalmente, o/a professor/a é quem definia o tema a ser contemplado nas ações pedagógicas, o tempo de duração, os conteúdos a serem trabalhados e as atividades a serem desenvolvidas pelas crianças neste processo, além de sua definição prévia, sem que para isso demandasse considerar as necessidades e indagações das crianças acerca do contexto físico e social, à revelia dos benefícios advindos do processo de acompanhamento, registro e avaliação do processo, tão importantes em meio à concepção de currículo adotada pela área a partir do aporte legal brasileiro que se delineia em decorrência da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil de 1988.

Por vezes, os projetos se relacionavam a datas comemorativas, impondo a todas as crianças da instituição, ou a determinados grupos de crianças, independentemente da faixa etária, o trabalho com um único projeto, num flagrante desrespeito às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças acolhidas na creche e na pré-escola. Além dessa característica, tais práticas travestidas de projetos se repetiam ano após ano, respondendo mais diretamente às necessidades e comodidade do/da professor/a do que a demandas relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos

sujeitos que respeitam seus tempos e a periodização de sua evolução psíquica.

Destaca-se que tais configurações não partem de situações-problema capazes de se constituírem em situações desencadeadoras da aprendizagem para os sujeitos envolvidos; constituem-se, pelo contrário, em formas de aglutinar tarefas vinculadas a diferentes áreas do conhecimento em torno de uma determinada temática, relacionada a uma festividade do calendário cultural ou religioso, levando à falsa ideia de articulação e contextualização de conhecimentos disciplinares pontuais.

Conforme afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 39-40), um

[...] grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios. Em setembro, exércitos marcham ao nosso redor com chapéus de papel; na Páscoa, orelhas de “coelhos” enfeitadas com algodão enfeitam as cabeças das crianças; em abril, é frequente encontrarmos muitos índios saindo das escolas pintados com três riscos na bochecha (azul, vermelho e amarelo) e com uma pena na cabeça. Será esta uma maneira respeitosa de se trabalhar com as nações indígenas brasileiras, pasteurizando-as, americanizando-as? Os primeiros habitantes do território brasileiro têm uma cultura que se traduz em um modo de viver, cantar, alimentar-se, contar histórias, constituindo um imaginário mítico que tem grande significado para nós e com o qual podemos aprender muito, pois é extremamente rico. As escolas desrespeitam tanto os indígenas quanto as crianças com essas caricaturas. Por que isso acontece? [...]. Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse “barco” da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do Papai Noel... É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. Portanto, menos datas, mais significação.

Ainda no que se refere à estruturação dos *projetos de trabalho*, mesmo que fossem resgatadas as principais ideias e características a serem incorporadas pela metodologia de projetos, conforme delineamento efetuado no interior do

movimento da Escola Nova, possivelmente muitas das concepções e configurações pedagógicas que marcaram sua origem não encontrariam sustentação em meio a determinadas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a exemplo dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, adotadas como referencial teórico para a estruturação das propostas e práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas diferentes instituições de ensino escolar da Rede Municipal em causa.

Assim, há que se pensar em configurações e estruturas de práticas pedagógicas organizadas na forma de *projetos de trabalho* em acordo com tais referenciais teóricos. Neste sentido, parece promissor resgatar ensinamentos advindos da teoria da Atividade, sobretudo aquele que defende que os humanos desenvolvem motivos e objetivos que os conduzem à realização de um conjunto de ações e operações para que tenham determinadas necessidades atendidas. Ou seja, são as necessidades de cada sujeito que mobilizam suas ações na vida cotidiana – necessidades essas que devem ser geradas pela educação escolar, principalmente em se tratando de sujeitos da aprendizagem da escola pública, que encontram nesse ambiente um dos únicos espaços para a contradição entre aquilo que é do âmbito do cotidiano e aquilo que gera desconforto por ser novo, por tratar-se dos conhecimentos elaborados pelo gênero humano ao longo da história, os objetos que não estão dados, portanto, na vida cotidiana. Logo, tal contradição também gerará necessidade para a realização de determinadas aprendizagens no interior do contexto escolar.

Sabe-se, desse modo, que as necessidades não brotam de forma biológica enquanto característica humana, mas são criadas pelo contexto social/cultural, na medida em que o mundo vai sendo apresentado a cada novo ser da espécie. Ou seja, as necessidades dos sujeitos são criadas culturalmente, na medida em que cada sujeito vai se apropriando dos elementos culturais a que tem acesso. Nesse contexto, ninguém desenvolve necessidades por algo que é desconhecido para si, mas sim por algo que sabe para que serve, como é usado e os benefícios que podem trazer para tornar a vida mais confortável, o que reitera o papel central da educação escolar como geradora de necessidades que extrapolam a vida cotidiana. Só a partir desse movimento é que os sujeitos da aprendizagem terão motivos para

mobilizar esforços para apropriação da cultura e da história produzidas pelo homem.

No interior desse contexto, evidencia-se a importância de que a estruturação dos *projetos de trabalho* se dê a partir do desejo e das necessidades dos sujeitos da aprendizagem, na constante relação com a introdução de objetos culturais que não fazem parte da esfera cotidiana familiar desses sujeitos, mas que geram desejos e necessidades outras. Dito de outro modo, tais projetos devem se estruturar a partir das indagações que os sujeitos fazem da realidade, seja ela física ou social. Como estes fazem indagações complexas, que não podem ser respondidas de forma explicativa e imediata, há que se estruturar ações investigativas, estudos etc. que levem a criança a aprofundar determinadas temáticas para que possa compreender um conjunto de elementos que se articulam na busca de respostas às indagações efetuadas<sup>63</sup>.

Portanto, as demandas investigativas devem ser sinalizadas pelas crianças e captadas pelo/a professor/a como uma necessidade para elas. A partir desse elemento tido como central para a estruturação de processos investigativos estruturados em torno de *projeto de trabalho* é que serão criadas situações desencadeadoras de aprendizagem e orientadoras de ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento. As ações que se vinculam a determinado projeto podem ser propostas por crianças, professores, profissionais da instituição, familiares e membros da comunidade, desde que sejam articuladas ao planejamento dos/das professores/as.

Logo, as ações relacionadas à estruturação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em torno da elaboração de projetos deve ser uma ação partilhada, da qual participam diferentes membros da comunidade escolar. Neste sentido, não cabe somente ao/a professor/a planejar as ações e determinar que outros as levem a efeito. Assim, o esboço inicial a ser organizado pelo/a professor/a como orientador/a do trabalho inicial será

---

<sup>63</sup> Dentre as investigações empreendidas por grupos de crianças na Rede, relatadas por profissionais ao longo do processo de formação profissional que se debruçou sobre esse tema, pode-se fazer referência às seguintes indagações efetuadas pelas crianças: por que estas plantinhas dormem quando tocamos nelas? O que são aquelas coisas nesta árvore que parecem lagartas? Como as borboletas nascem? Como vivem as abelhas? Por que as formigas carregam essas folhas? O que há na ilha de Balneário Camboriú? Entre outras questões desencadeadoras de possível apropriação científica e cultural.

ampliado com o envolvimento dos demais sujeitos constitutivos desse processo. Dessa forma, o currículo em curso adotará como guia tanto as pistas e indicações efetuadas cotidianamente pelos sujeitos da aprendizagem, sejam eles bebês ou crianças pequenas, como as indicações pautadas pela periodização do desenvolvimento psíquico, de acordo com o arcabouço histórico-cultural, conduzindo-as, dessa forma, à apropriação articulada dos diferentes conhecimentos e valores éticos, estéticos e políticos produzidos historicamente ao longo do processo de *humanização*. A estruturação de um *projeto de trabalho* na área educacional pode se constituir, portanto, em uma forma consequente de definição metodológica para que se possa escolher os meios necessários para que determinados objetivos educacionais possam ser alcançados.

Deste modo, um *projeto de trabalho* pode ser estruturado inicialmente apenas como um esboço que dará direção às ações iniciais – com objetivos já bastante claros ao/à professor/a –, impulsionando a produção de novas propostas que possam orientar os percursos a serem trilhados para a consecução de determinados objetivos. Esses percursos podem contemplar vasta gama de variáveis, imprevistos e ações imaginadas, de modo que seu delineamento é acompanhado de grande flexibilidade na sua planificação, organização e execução. Logo, são criações únicas, de autorias singulares, ainda que efetuadas no coletivo, para que se possa investigar determinados aspectos da realidade e, neste processo investigativo, ir se apropriando de determinado conhecimento e qualidades humanas, já que sua organização e execução produz cenários de autonomia, momentos de cooperação, individualidade, interação, interesse, fruição, dedicação, responsabilidade com o coletivo, dedicação, disciplina, concentração, busca de soluções, liberdade de expressão, de ouvir e considerar a manifestação do outro. Ou seja, sua estruturação e execução podem guiar seus processos de aprendizagens e desenvolvimento, tendo em vista que oportuniza aos sujeitos da aprendizagem envolvimento em um repertório amplo de vivências, ações e operações que, de fato, lhes façam sentido e, neste processo, os levem a adquirir as qualidades especificamente humanas, estruturadoras de sua consciência.

Para que tais objetivos sejam alcançados, há que se pensar em *projetos de trabalho* como uma opção dentro o rol de outras possibilidades metodológicas. Em acordo com essa proposição, os projetos devem ser organizados a partir de uma situação-problema – perguntas que as crianças fazem a respeito da realidade física ou social. Para que se possa planejar as ações a ela relacionadas, há que se mapear os conhecimentos, os saberes e as hipóteses que as crianças já possuem a respeito daquele objeto. Igualmente, se faz necessário acompanhar, avaliar as ações e registrar, de diferentes formas, o percurso em andamento, para que se possa idealizar sua sequência a partir do passado, presente e do que se perspectiva como possibilidade futura. Idealiza-se, assim, um percurso dinâmico, sensível aos ritmos, ao tempo da pergunta, da pesquisa e da elaboração das respostas pelas crianças.

Refuta-se, dessa forma, a ideia de um percurso prévio sem possibilidades de interrupção e replanejamento, idealizado e planejado pelo/a profissional sem considerar as perguntas das crianças, suas vivências e realidade social. Pelo contrário, ganham relevo as possibilidades que procuram romper e reorientar o percurso, para introdução do inédito, do desejo, da curiosidade, da pergunta, da incerteza. Neste sentido, o planejamento das ações é feito de forma concomitante ao desenvolvimento das próprias vivências, não demandando a definição de um caminho único, inflexível, no início do projeto. Neste sentido, os esboços iniciais é que darão andamento ao começo do projeto.

No uso desta metodologia de trabalho se privilegia o aprofundamento dos conhecimentos e não apenas sua extensão. Assim, o/a professor/a terá que ter conhecimento a respeito do tema estudado, para que possa contribuir nas indagações, problematizações e busca de respostas. Entretanto, tal conhecimento não precisa obrigatoriamente ser prévio em sua integralidade, podendo assim ser apropriado pelo/a professor/a ao longo do processo de estruturação e desencadeamento das ações relacionadas ao projeto, para o qual o/a professor/a beneficie-se de seus próprios estudos, pesquisas e discussões junto com as crianças, mas também individualmente enquanto profissional responsável pela organização e condução das ações que possam levar a apropriação do conhecimento produzido historicamente às novas gerações.

Assim, o que o/a professor/a sabe sobre o tema precisa pautar-se em um conjunto suficientemente amplo de conhecimentos, para que possa compreendê-lo, de forma adequada, potencializando a organização das ações e direção do processo na busca de respostas às indagações e estudos a serem empreendidos a partir dos objetivos estabelecidos para um dado projeto. Desse modo, ao/a professor/a é necessário um conhecimento diferenciado daquele a ser adquirido pela criança, afinal, é ele/ela o/a responsável direto/a – o/a interlocutor/a mais experiente, por ser adulto e professor/a – por conduzir os processos de aprendizagem e desenvolvimento inerentes ao projeto em andamento. Nesse processo, é natural que as crianças surpreendam com perguntas complexas que são difíceis de serem respondidas e que, nem sempre, o/a professor/a terá uma resposta suficientemente clara de imediato, requerendo, então, a estruturação de alternativas em busca de tal conhecimento. Ainda assim, o/a professor/a não está autorizado a permanecer alheio ao conhecimento pertinente a um dado *projeto de trabalho* em andamento. Tais conhecimentos estão situados no interior das diferentes áreas e respectivas disciplinas, mas como o conhecimento das crianças nessa faixa etária não é especializado, esse precisa ser ‘oferecido’ a ela ‘por inteiro’. Logo, estruturado em seus múltiplos aspectos.

Sua estruturação e desdobramento requer a participação coletiva de profissionais ligados/as à instituição escolar, bem como de membros da família e da comunidade. Portanto, trata-se de um trabalho coletivo, no qual todos os envolvidos tanto ensinam quanto aprendem, guardadas as devidas proporções, tendo em vista que os sujeitos da aprendizagem estão em constante processo de apropriação não só de conhecimentos científicos, mas de objetos que compõem o mundo e da própria estruturação das relações sociais, o que, em tese, já foi apropriado por professores/as.

O trabalho com projetos é apenas um dos elementos a serem utilizados pelos/as professores/as no planejamento das ações cotidianas consideradas na estruturação do trabalho pedagógico levado a efeito nas creches e pré-escolas. Sua estruturação e execução, além de responder a perguntas, situações-problema de um determinado aspecto da realidade, trazem importantes contribuições aos processos de aprendizagem e

desenvolvimento, tendo em vista que podem contribuir para que a criança aprenda a pesquisar, buscar informações e articulá-las, desenvolver sua criticidade, a manifestação de pensamentos, dúvidas, argumentos, respeito pela opinião e manifestação do outro. Para tanto, os projetos precisam ser elaborados e executados com as crianças e não por elas, já que é a elas que pertence o direito de aprender no espaço escolar.

O modo como um dado projeto será desenvolvido está diretamente relacionado ao seu conteúdo. Assim, ao longo de seu desenvolvimento, há que se: planejar vivências e organizá-las; definir os materiais e recursos necessários para a consecução dos objetivos estabelecidos; prever formas de participação de diferentes sujeitos relacionados ao contexto escolar (profissionais, familiares, membros da comunidade); coletar e armazenar informações inerentes ao processo que possam servir de subsídios para o delineamento de novas ações; prever e levar a efeito ações que permitem avaliar continuamente o processo, com um momento específico para avaliação na sua finalização; prever formas de dar visibilidade às ações em andamento na comunidade escolar envolvida no processo, sobretudo, quando de sua finalização, apresentando, assim, a quem interessar possa, as descobertas, produções e investigações efetuadas pelo grupo ao longo do processo de desenvolvimento de um determinado projeto.

A realização de um dado projeto demanda definição de tempos flexíveis, constituindo-se em uma incógnita para pais, profissionais e crianças, ainda que o/a professor/a tenha noção mais clara acerca do processo. Isso ocorre pois o desenvolvimento do projeto depende do entrelaçamento de múltiplos fatores, os quais muitas vezes não são antevistos em sua forma inicial. Assim, por mais que o/a professor/a, em seu planejamento, delimite um dado tempo para o projeto, sua duração deverá ser mais bem definida na própria ação.

Seu desenvolvimento é dinâmico, podendo ser contínuo, mas também constituído de pausas, discontinuidades, suspensões e cancelamentos. Pode-se também optar pela estruturação de vários e distintos projetos ao longo de um mesmo ano, contemplando, inclusive, delineamentos concomitantes.

Por fim, admite-se, também, que nem todos os projetos precisam necessariamente ser desenvolvidos por todas as crianças de uma mesma



turma, do mesmo modo que nem todas as crianças precisam desenvolver as mesmas ações, desde que sejam preservados os objetivos delineados para cada fase do desenvolvimento do sujeito da aprendizagem, os quais podem ser alcançados de formas variadas ao longo da Educação Infantil. Nesse sentido, reforça-se a ideia de se trabalhar com vivências simultâneas, potencializadas a partir da estruturação dos espaços, tempos, materiais e mobiliário. Por intermédio de tal organização, viabiliza-se a autonomia das crianças e autogerenciamento de suas interações com os/as companheiros/as, podendo, assim, agruparem-se em pequenos grupos para estruturação de vivências e ações de diferentes naturezas.

Outras dimensões de projetos também ganham relevância no interior das instituições de educação escolar, dentre os quais se destaca o Projeto Político Pedagógico da instituição, os projetos institucionais e os projetos de turma.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição se caracteriza por uma construção coletiva, da qual devem participar os/as profissionais da instituição, os sujeitos da aprendizagem – ao seu modo –, as famílias e a comunidade. Esse delineamento se responsabilizará pela compatibilidade de concepções psicológicas, filosóficas e sociológicas que ampare compreensões comuns a respeito de como os sujeitos da aprendizagem se apropriam da cultura e se desenvolvem, bem como a respeito do perfil de ser humano e sociedade que se pretende estruturar por intermédio dos processos educativos levados a efeito nas instituições escolares, sempre levando-se em consideração aquilo que está previsto na Proposta Curricular da Rede. Já os projetos institucionais agregam ações previstas e levadas a efeito pelo coletivo da instituição, das quais participam um conjunto amplo de sujeitos, sejam eles bebês, crianças, profissionais, familiares ou membros da comunidade.

Menos conhecidos, mas também utilizados na Educação Infantil, são os projetos de turma. Esses têm como foco um determinado agrupamento de crianças da instituição. Sua estruturação requer conhecer teoricamente as características da faixa etária das crianças e o próprio grupo de crianças, para que se possa traçar as linhas gerais do trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano. Tais como a estruturação dos projetos de trabalho, esses podem ser merecedores de atualização ao longo do ano, tendo em vista a ampliação das

possibilidades educacionais do grupo, bem como de seus interesses e necessidades<sup>64</sup>.

Outro elemento que deve se constituir em foco do planejamento cotidiano se refere ao que Füllgraf e Wiggers (2014, p. 150) denominam *atividades interdependentes*<sup>65</sup>. Estas procuram

[...] contemplar atividades com 'objetivos em si mesmas'. Ou seja, ainda que almejem um produto final não terão obrigatoriamente fins didáticos específicos. Também não deverão se vincular obrigatoriamente a um 'complexo de vivências' e ações articuladas umas às outras a exemplo dos projetos. Constituem-se em atividades de desenhar, de modelar, de escrever, de ouvir histórias, de realizar uma atividade de culinária, de observar fenômenos da natureza, de correr, de saltar, passear etc. Elas possuem em si situações desafiadoras e significativas que favorecem a exploração, a descoberta, a apropriação e a transformação da cultura que cerca a criança.

Tais vivências, diferente das que se estruturam em torno de *projetos de trabalho*, que potencializam o aprofundamento de determinado conhecimento, teriam como foco a ampliação do repertório vivencial das crianças e de suas interações com crianças de diferentes idades. Deste modo, são utilizados para potencializar diferentes ações de naturezas distintas, ainda não contempladas em outras estratégias metodológicas, tais como *A estruturação dos espaços, tempos, materiais e mobiliário; O atendimento das necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança; O trabalho estruturado em torno de projetos*.

---

<sup>64</sup> No interior dos registros elaborados pelas instituições Pão e Mel e Sementes do Amanhã a partir do processo de formação para estruturação da presente Proposta, foram relacionados como projetos institucionais e projetos de turma – em andamento ou com possibilidades de serem levados a efeito pelas instituições – os que seguem: horta; reciclagem; criação de espaços e vivências; alimentação oferecida na forma de bufete; Feira literária Pão e Mel (Felipem); hora da novidade, na qual as crianças apresentam trabalhos realizados por intermédio do uso de teatro, danças, apresentações musicais, entre outros; agrupamento de crianças de diferentes idades para realização de diferentes vivências; estruturação dos espaços coletivos; eu e minha autonomia, a ser levado a efeito no refeitório; escola família; literatura; alimentação saudável; brinquedoteca divertida; quem está na caixa; tocas, nosso cantinho; mundo da imaginação literária; contação de histórias com diferentes cenários, personagens e dramatizações; imaginação do brincar; descobrindo o brincar em diferentes culturas; eu e outro; musicalização; o mundo ao meu redor; interações e brincadeiras; brincar na Educação Infantil; brincando de cozinhar; descobrindo as cores com tintas naturais; jornal escolar; bichinhos de jardim; valores; interação e saúde com cuidado.

<sup>65</sup> Podem ser compreendidas como aquelas que se estruturam por intermédio de ateliês, oficinas ou situações diversas que possuem objetivos em si mesmas.

Com a estruturação do planejamento cotidiano a partir dos elementos propostos, ressalta-se que tais projetos devem ter existência concomitante, ou seja, estes podem/devem ser utilizados de forma simultânea. Com tal proposição,

[...] conforme indicado por Wiggers (2004, 2010, 2011, 2012b, 2014), pretende-se romper com a lógica que tradicionalmente monitorou a estruturação dos espaços e tempos na educação infantil. Ou seja, a lógica que prevê sistematicamente o desenvolvimento de atividades únicas para todo o grupo, na qual as proposições, em geral, são feitas apenas pelos professores e todas as crianças do grupo devem realizá-las no mesmo tempo e no mesmo espaço [...]. Convém ainda lembrar que não se considera que uma ou outra estratégia, conforme citado, seja mais educativa e relevante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Cada uma delas possuiu características e possibilidades próprias, de modo a se complementarem e, até mesmo, de uma impulsionar a realização de outra.

### 3.4 PERCURSO FORMATIVO<sup>66</sup>: A TRANSIÇÃO DO JOGO DE PAPÉIS/JOGOS PROTAGONIZADOS PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO

*E o Tempo Passou  
Da educação infantil eu saí, e na escola eu caí  
Tarefas, deveres eu tenho que fazer,  
independente da vontade ter  
Em casa tudo muda, brincar só depois de toda  
tarefa fazer  
Se sobrar tempo, quem sabe, dá para brincar e  
correr.  
O tempo passou...  
O brilho daquele tempo de infância parece que se  
apagou  
Agora tudo mudou  
A responsabilidade aumentou  
Do futuro profissional, todo mundo já perguntou  
Resta esperar...  
Em mim acreditar...  
Tudo que aprendi na escola  
Agora irá me orientar<sup>67</sup>*

---

<sup>66</sup> Por 'percurso formativo' entenda-se, ainda que de forma esquemática, o processo de desenvolvimento humano que vai desde o nascimento até a morte, ao longo do qual, também, nesse modo de organização sociedade, talvez principalmente pela atuação da escola, o indivíduo se humaniza, ou seja, confirma em si características tipicamente humanas que vão os diferenciando dos demais animais. À frente, quando se discutir planejamento e avaliação, será sintetizada a interação entre aprendizagem e desenvolvimento, à luz da Teoria Histórico-Cultural, o que deverá contribuir sobremaneira para o entendimento acerca da concepção de percurso formativo.

<sup>67</sup> Texto produzido no terceiro encontro de formação dos/das profissionais da Rede.

O ingresso da criança nos Anos Iniciais inaugura um novo momento em seu processo de desenvolvimento. A escola de Ensino Fundamental, entretanto, não deve representar uma ruptura brusca na vida da criança, mas acolhê-la em seu novo momento e possibilitar a ela situações de aprendizagem que sejam significativas e impulsionem seu desenvolvimento.

A criança que sai da Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental tem como atividade principal/guia o *jogo de papéis/jogos protagonizados*, ou seja, ela se apropria do mundo a partir das representações que constrói pela imitação das relações dos adultos. No primeiro ano do Ensino Fundamental inicia-se a transição para um novo momento, que tem como atividade principal/guia o *estudo*<sup>68</sup>, de acordo com Facci (2004, p. 70),

O ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o sujeito da aprendizagem na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos. Sobre a base dos estudos, conforme Davidov (1988), surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

Os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no âmbito da escola de Ensino Fundamental promovem um amplo salto no desenvolvimento social e cultural da criança, criando possibilidade de apropriação de conceitos cada vez mais complexos e, portanto, instrumentalizando-a para agir de modo cada vez mais consciente no mundo que a cerca<sup>69</sup>.

A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, caracteriza-se pelo ingresso de sujeitos que não puderam concluir sua escolarização na idade adequada em virtude de fatores socioeconômicos e culturais dos mais diversos, os quais

---

<sup>68</sup> Cabe, no âmbito desta Proposta, explicitar a impossibilidade de aproximação entre os estágios implicacionais defendidos, a partir da episteme piagetiana, por Ferreiro e Teberosky (1985), e as atividades principais/guias do desenvolvimento humano, tal qual explicadas pela Teoria da Atividade. Tal impossibilidade se deve, dentre outras razões, pelo próprio fundamento epistemológico assumido por cada concepção: naquela, a piagetiana, de base biologicista estrita; nesta, concebida de modo a tomar a base biológica como condição para o desenvolvimento humano, mas não como explicativa dele no sentido estrito, o qual depende sobremaneira da dimensão social para se dar ou não. Para aprofundamento sobre essa distinção, sugere-se a leitura de Francioli (2010), disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-09.pdf>

<sup>69</sup> Para aprofundamento desta discussão, sugere-se estudo dos capítulos sobre a pré-história do desenvolvimento da escrita, presentes em Vigotski (1934) e Luria (1988). Uma sistematização dessas discussões pode ser acessada em Emerick de Maria (no prelo) e Pedralli e Emerick de Maria (2020).

constituem o fenômeno da evasão escolar e resultam no não acompanhamento do processo educacional regular.

O processo de aprendizagem dos adultos, segundo Vigotskii (2017, p. 115-116), possui diferenças substanciais em relação à aprendizagem das crianças, embora o autor assinale que os adultos dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. Essencialmente, a diferença “consiste nas diversas relações destas aprendizagens com o processo de desenvolvimento”. Em uma nova aprendizagem, o adulto lança mão de um desenvolvimento já elaborado e completo e, por essa razão, sua forma de aprendizagem difere do modo de operar da criança. Para as crianças, a nova aprendizagem ativa “uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa” (VIGOTSKII, 2017, p. 115).

Outro ponto radicalmente distinto entre estas duas parcelas de indivíduos é a atividade principal/guia: enquanto a de um adulto não alfabetizado é a *atividade profissional*, a da criança avança no ingresso à educação formal do *jogo de papéis/jogos protagonizados para o estudo*. Assim, para o adulto, será em torno desse processo de produção de sua subsistência que será constituído um momento de desenvolvimento em que a *atividade de estudo* comporá sua ação no mundo articulado à sua *atividade profissional*.

Acerca do trabalho pedagógico com pessoas com deficiência, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, deve-se ter em vista a necessidade de se promover mediações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desses sujeitos da aprendizagem. Ressalta-se, dessa forma, que todos são capazes de aprender, no entanto, é necessário que se crie condições específicas para cada situação. O ambiente escolar deve ser um espaço acolhedor a todos os sujeitos, independente da sua condição, e deve proporcionar os suportes necessários para promover a formação do psiquismo humano. Referendando tal premissa e atendendo aos marcos legais vigentes nos âmbitos nacional e estadual, vale a retomada de que a Rede dispõe do Atendimento Educacional Especializado, que tem como público-alvo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Esse atendimento deve ser desenvolvido de modo que

complemente e/ou suplemente o trabalho realizado na turma em que o sujeito da aprendizagem está regularmente matriculado.

Independentemente da especificidade dos indivíduos que tomam como atividade principal/guia – ainda que no âmbito estrito da escola, como no caso dos adultos – o *estudo*, o objetivo principal da instituição escolar é contribuir para o desenvolvimento do psiquismo humano, incluindo-se a formação da consciência e do pensamento teórico. Isso porque, a atuação consciente na sociedade é imperativa e possibilitada, principalmente, pela apropriação de conhecimentos. Estes conhecimentos são produzidos historicamente pela humanidade em sua permanente intervenção na natureza, por meio da qual o homem busca atender às suas necessidades atreladas tanto à alimentação e segurança como ao plano da fantasia. Assim, é a atividade vital humana, o trabalho, ou seja, a atividade social, que permite o desenvolvimento do psiquismo humano e, nesse sentido, a mediação por meio de instrumentos que se interpõe entre sujeito e objeto é o traço principal que transcende a base biológica, sendo resultado da interação do indivíduo com o mundo.

Nesse sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos que não se separam. De acordo com Mello (2007, p. 89), à luz da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem não é um produto do desenvolvimento, pelo contrário, “a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento”. Neste sentido, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária para a organização intencional das práticas pedagógicas.

É importante ter a ciência de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola de Ensino Fundamental<sup>70</sup>. Nesse sentido, como pontua Vigotsky (1978, p. 94), “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Ao conjunto de conhecimentos e funções mentais já apropriadas pela criança, Vigotsky (1978) nomeia nível de desenvolvimento real.

---

<sup>70</sup> Vale o registro de que a Educação Básica compreende, no âmbito dos marcos legais nacionais, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A menção refere-se, aqui, especificamente ao Ensino Fundamental por ser concebido como o momento social em que a aprendizagem pela via das tarefas envolvidas na atividade principal/guia *estudo* passam a ser focalizadas.

O psicólogo russo apresenta também a zona de desenvolvimento iminente<sup>71</sup>, que se caracteriza como um momento entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que constitui as ações que os estudantes são capazes de realizar com auxílio de mediadores, sujeitos mais experientes e instrumentais (livros, textos, brinquedos, jogos, internet dentre outros). É na zona de desenvolvimento iminente que deve ocorrer a intervenção intencional do/da professor/a, que, ao identificar o que o sujeito da aprendizagem é capaz de fazer sozinho e aquilo que está em vias de consolidar, deve criar situações de ensino que promovam essa aprendizagem. O nível de desenvolvimento potencial constitui o horizonte do processo de ensino, ou seja, aquilo que se projeta que o sujeito seja capaz de realizar com autonomia.

A escola constitui espaço historicamente privilegiado para apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Esta instituição difere-se de outras organizações sociais como a família, a igreja, o clube etc. Sua finalidade é promover a socialização dos sujeitos e ensinar o que há de mais refinado de produção científica e cultural, neste sentido, “a ação do professor deve estar organizada intencionalmente para esse fim” (MOURA et al., 2010, p. 212).

Com a finalidade de oferecer subsídios para que o/a professor/a organize didaticamente seu trabalho docente, Moura (1996) propõe o conceito de Atividade Orientadora de Ensino, já explicitado ao longo deste documento. A AOE mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. Cedro (2004), ao considerar tais elementos, caracteriza o espaço de aprendizagem como aquele em que os sujeitos aprendem a partir da ação intencional do/da professor/a. Neste sentido, é fundamental que o/a professor/a compreenda seu objeto de ensino, pois este se transformará no

---

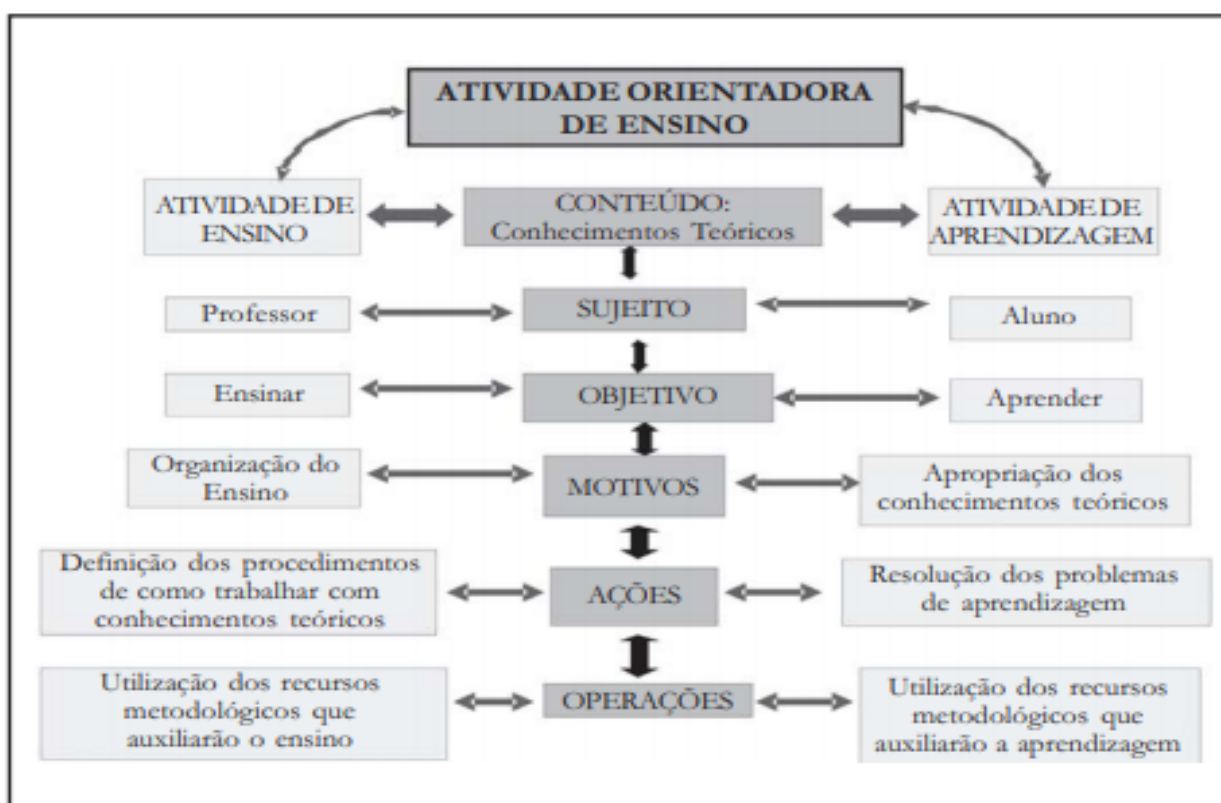
<sup>71</sup> No âmbito desta Proposta, assumir-se-á o termo ‘iminente’ para designar a zona de desenvolvimento em que a apropriação ainda não se estabeleceu com autonomia no indivíduo e à qual cabe endereçamento especial de atenção pelo/a professor/a quando do planejamento do trabalho educativo. A assunção tem convergência com a justificativa de tradução apresentada por Prestes (2010).

objeto de aprendizagem dos sujeitos da aprendizagem. Ainda, em sua atividade de ensino, o/a professor/a deve gerar e promover a atividade do sujeito da aprendizagem, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade.

Os processos educativos levados a efeito pela escola (creche, pré-escola e escola) deverão, então, ser organizados de modo a não fragmentar os conhecimentos, mas ampliar a compreensão dos sujeitos da aprendizagem acerca do objeto do conhecimento. Desse modo, as ações do/da professor/a devem ser organizadas de forma a possibilitar aos sujeitos da aprendizagem a apropriação dos conhecimentos e das experiências histórico-culturais da humanidade. Entretanto, dada a vastíssima experiência da humanidade, mais importante do que ensinar todo e qualquer conhecimento, o que seria tarefa impossível, é ensinar ao sujeito da aprendizagem um modo de ação generalizado de acesso, utilização e criação do conhecimento, o que se torna possível ao se considerar a formação do pensamento teórico.

Como já mencionado, em sua atividade de ensino, o/a professor/a deve promover a necessidade, criar o motivo para que os sujeitos se apropriem de conceitos necessários para compreensão da realidade, servindo estes de instrumento para a busca de solução de problemas, objetivando a aprendizagem. A aprendizagem se efetiva, assim, quando o objeto de ensino do/da professor/a coincide com a necessidade de aprendizagem do sujeito da aprendizagem.





**FIGURA 1 - AOE: relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem**

Fonte: Moura et al., 2010, p. 219.

É, por fim, com a finalidade de oferecer subsídios para que o/a professor/a organize didaticamente seu trabalho docente, que Moura (1996) propõe o conceito de Atividade Orientadora de Ensino, apresentado e defendido neste documento. Isso porque, compreende-se a escola como espaço privilegiado de apropriação do conhecimento, garantido nesse modo de organização societal.

### 3.5 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO<sup>72</sup>: ELEMENTOS DIDÁTICOS E CONCEPÇÃO TEÓRICA EM RELAÇÃO DIALÉTICA

Neste ponto, vale retomar a discussão sobre a interação entre aprendizagem e desenvolvimento e sua implicação para o planejamento e a avaliação do trabalho educativo levado a efeito na Rede. Tal movimento é realizado, nesta seção, por meio de (i) apresentação de uma síntese produzida coletivamente

<sup>72</sup> Cf. no Apêndice B a Resolução de Avaliação para o Ensino Fundamental da Rede.

a partir de capítulo seminal de Vigotski, de modo a fazer constar aqui e como pressuposto à discussão didática a que a seção se presta, uma reflexão sobre tal interação e a relação direta com a especificidade do papel do/da professor/a a partir dessa proposição vigotskiana e de (ii) reflexão sobre a dimensão dialética que envolve planejamento e avaliação da aprendizagem quando assumida em consonância com a proposição vigotskiana apresentada.

### **3.5.1 Relação entre aprendizagem e desenvolvimento e implicações para o planejamento e para a avaliação do trabalho educativo**

Vigotski aborda a interação entre desenvolvimento e aprendizado. O autor apresenta as teorias correntes, destacando as diferenças, as contradições e a falta de clareza, principalmente, no que se refere às questões metodológicas dos processos educacionais. O autor cita e rejeita três posicionamentos teóricos no que se refere à relação entre desenvolvimento e aprendizado.

A primeira teoria, cujos autores destacados são Piaget e Binet, defende que os processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado. Segundo essa concepção, o aprendizado acontece a partir do momento em que a criança alcança determinada etapa do desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva, ainda, a criança necessita estar com funções mentais maduras para que seja capaz de aprender determinado conhecimento. Assim,

O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando esse último essencialmente inalterado (VIGOTSKI, 1984, p. 54).

Para a segunda teoria, elaborada por James, desenvolvimento e aprendizado ocorrem simultaneamente, são processos inseparáveis. Tal concepção postula, então, que aprendizagem é desenvolvimento, sendo este concebido como domínio dos reflexos condicionados. Já o aprendizado seria a formação de hábitos e comportamentos adquiridos. Essa perspectiva assemelha-se à primeira teoria por considerar o desenvolvimento como elaboração e substituição de respostas inatas. Entretanto, as duas concepções

diferenciam-se porque, para a primeira, o desenvolvimento precede o aprendizado; já para a segunda, os dois processos ocorrem ao mesmo tempo e coincidem em todos os aspectos.

A terceira teoria, cujo autor destacado é Koffka, procura combinar as duas abordagens anteriores. Segundo essa concepção, o desenvolvimento se baseia em dois processos distintos, mas que se relacionam e influenciam um ao outro, “[...] de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1984, p. 54). Para Koffka, “o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado. O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para a frente o processo de maturação” (VIGOTSKI, 1984, p. 55). Outro ponto importante desta teoria é que se acreditava que

[...] se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras (VIGOTSKI, 1984, p. 55).

Lev Vigotski rejeitou as concepções correntes da relação entre desenvolvimento e aprendizado. Para ele, o aprendizado começa muito antes de a criança frequentar o ambiente escolar e em todo o processo de interação entre indivíduos existe aprendizagem. Vigotski considera que o desenvolvimento e o aprendizado inter-relacionam-se desde o nascimento da criança, ou seja, o indivíduo é constituído por um movimento dialético entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para melhor compreender essa inter-relação entre instrução e desenvolvimento, o autor apresenta e reposiciona a compreensão sobre desenvolvimento humano, a partir dos níveis e da zona de desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento real, aquele que está consolidado no intelecto do indivíduo, refere-se às funções mentais já completamente desenvolvidas. Esse nível representa um conjunto de atividades que o indivíduo consegue resolver sozinho, sem auxílio ou mediação de outra pessoa, refere-se, portanto, às funções psicológicas que o indivíduo já construiu até determinado

momento. Nesse nível de desenvolvimento, a idade cronológica da pessoa pode ser diferente do seu desenvolvimento mental, pois as condições sociais, econômicas e biológicas influenciam no nível de desenvolvimento real das pessoas.

Outro nível é chamado de desenvolvimento potencial e representa um conjunto de atividades que o indivíduo não consegue ainda realizar sozinho, mas tem potencial de aprender a partir da mediação de um adulto ou outra criança mais experiente.

Já a zona de desenvolvimento iminente<sup>73</sup> refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, refere-se às funções que estão em processo de maturação.

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKI, 1984, p. 58).

Os níveis de desenvolvimento não são momentos estanques e isolados, mas articulam-se entre si. Tal relação evidencia-se em situações de ensino e aprendizagem. Quando, por exemplo, um/uma professor/a questiona sobre os conhecimentos prévios do sujeito da aprendizagem acerca de determinado conteúdo, a criança passa a estabelecer conexões com sua experiência de vida. É neste momento, na zona de desenvolvimento iminente, que ocorre a mediação do/da professor/a, prospectando o nível de desenvolvimento potencial. Relaciona-se, assim, aquele conhecimento prévio estabelecido pela criança com o objetivo de aprendizagem, através da intervenção este passa a compor um percurso para o seu desenvolvimento. É esta mediação, na zona iminente, que move o objetivo de aprendizagem com foco na autonomia do sujeito. Tanto mais será desenvolvido no ambiente escolar quanto mais esse mesmo sujeito interagir, socializar, fizer trocas e permutas, ambientar-se no contexto coletivo de tal sorte que tais interações se façam presentes desde o

---

<sup>73</sup> No âmbito da tradução referenciada, a zona em causa é denominada zona de desenvolvimento proximal. Optou-se por manter, no entanto, o termo ‘iminente’, assumido ao longo deste documento, em atenção à ressalva de Prestes (2010) a partir de estudos da tradução.

momento em que a criança inicia seu processo de desenvolvimento educacional.

Segundo o autor, a aproximação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial dos indivíduos são fatores inerentes ao ser humano e, no processo educativo, se desenvolvido em acordo com situações e contextos, o potencial de aprendizado será ampliado. Nesse desenvolvimento tornam-se fundamentais, como já mencionado, as interações e mediações que podem ser desencadeadas tanto nas relações com outras crianças com mais vivências e experiências ou em relações com adultos que estimulem e incentivem o sujeito da aprendizagem.

O processo de desenvolvimento do sujeito da aprendizagem pode ser categorizado, assim, tendo em vista a teorização de Vigotski, da seguinte forma – levando-se em conta que tal desenvolvimento está diretamente relacionado à socialização:

- Nível de desenvolvimento real: refere-se às etapas já alcançadas pela criança e que permitem que ela solucione problemas de forma independente.
- Zona de desenvolvimento iminente: é a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. Ou seja, é o caminho a ser percorrido até o amadurecimento e a consolidação de novas funções.
- Nível de desenvolvimento potencial: é a capacidade que a criança tem de desempenhar tarefas desde que seja ajudada por mediadores: adultos ou companheiros/as mais capazes.

Assim sendo, mesmo antes de frequentar a escola, a criança desenvolve seu potencial a partir das trocas de experiências estabelecidas e adquire conhecimento. Ao ingressar no ambiente escolar, ela se familiariza com esse mundo e sai do nível de desenvolvimento real para, com auxílio do/da professor/a, atingir seu desenvolvimento potencial. Essa noção de desenvolvimento remete a uma contínua evolução, que nem sempre ocorre de forma uniforme nos aspectos afetivo, cognitivo, social e motor.

O processo inclui tanto a maturação biológica quanto as interações com o meio, sendo uma das principais influências nesse processo a cultura que cerca o indivíduo. Pela interação social, assim, cada indivíduo aprende, desenvolve-se, cria formas de agir no mundo e amplia os meios de atuar com o contexto que o cerca. Em resumo, segundo a teoria de aprendizagem de

Vigotski, a criança nasce inserida em um meio social e nele estabelece suas primeiras relações com a linguagem, que é mediada pela interação com os outros.

### **3.5.2 Planejamento e avaliação: elementos em dialética para pensar o trabalho educativo à luz da Teoria Histórico-Cultural**

A avaliação da aprendizagem passa diretamente pelas relações estabelecidas entre professores e sujeitos da aprendizagem no ambiente escolar. A avaliação não pode ser vista, assim, apenas como função técnica para mensurar os objetivos finais previstos no planejamento, mas sim como o início da reorientação das etapas de trabalho, tendo como principal objetivo a apropriação e não somente a promoção dos sujeitos da aprendizagem.

É necessário, desse modo, quebrar a linearidade de etapas para que a avaliação deixe de ser exercida de maneira formal por meio, somente, de provas e testes, passando a ser um movimento que componha todo o processo formativo, possibilitando ao sujeito da aprendizagem demonstrar o seu desenvolvimento e orientando, assim, a sua inclusão no ambiente escolar. Pensar em avaliação formativa, assim, pode contribuir significativamente para a formação integral dos sujeitos da aprendizagem.

Apesar de a educação escolar carregar, muitas vezes, o rótulo de avaliação contínua e processual, a realidade parece distinta quando se percebe que, em certa medida, ela apresenta uma função excludente na sociedade. A organização do trabalho pedagógico é feita comumente de maneira seletiva, na qual os objetivos das áreas do conhecimento e componentes curriculares tendem a encobrir os objetivos da educação escolar de uma maneira geral – que está atrelada ao modelo de sociedade vigente. Cabe aos/às profissionais da educação, dessa forma, a exigência de formação continuada de qualidade, para que possam buscar motivação no conhecimento para atuar de maneira transformadora e libertária, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente democrático e plural, que contribua de fato para a formação de um cidadão participativo, comprometido e crítico.

De acordo com Freitas et al. (2014), o processo pedagógico é constituído de quatro etapas definidas no planejamento, que devem ser garantidas na sua

execução: a definição de *objetivos de ensino*, dos *conteúdos e métodos* e a *avaliação do estudante*, sendo que esta última deve estar alinhada ao processo como um todo. Com essas etapas em complementação, a visão linear deve ser substituída por uma visão dinâmica, contraditória das categorias, organizando o processo de ensino e aprendizagem em apenas dois grandes núcleos: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos.

Esta dinâmica forma um par dialético entre os dois grandes núcleos, ou seja, são os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, possibilitam extrair as situações que possibilitam ao sujeito da aprendizagem demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Desta forma, os objetivos e as avaliações orientam todo o processo. São interligados entre si. Os processos pedagógicos utilizados na prática docente, por fim, têm uma razão de ser, não podem ser vistos como burocracia didática. Desta forma, é imprescindível que se saiba qual a dimensão de cada processo para explorar o seu potencial, em especial, a avaliação.

O grande problema da avaliação como resultado é que ela se torna reguladora e classificatória, decide quem vai ter acesso a mais conteúdo e quais conteúdos, tornando-se seletiva. Não se deve esquecer que além dos objetivos específicos das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, a educação escolar possui, ainda que muitas vezes não explícitos, objetivos sociais, e a forma como se avalia pode, ao invés de resistir às mazelas sociais, intensificá-las.

É muito comum no sistema capitalista em que a escola está inserida que ela seja vista como produtora de mão de obra para a economia. Assim, se a avaliação estimular a competitividade ao invés da solidariedade e a meritocracia ao invés da cooperação, apenas se ratifica a desigualdade social. O ambiente escolar deve ser encarado, assim, como espaço importante na luta por melhores condições de vida em uma sociedade tão excludente como a atual. O entendimento do valor central da avaliação nesse processo dá subsídios para encontrar os conteúdos e métodos adequados para garantir um ensino emancipatório e inclusivo.

#### 4 CONTRIBUIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O documento intitulado Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) é de caráter mandatório e define “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 9). Tal documento se alinha, sem substituição, a outros dispositivos legais que entraram em vigor a partir da promulgação da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica – LDB (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada modalidade educativa e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A Proposta Curricular em causa está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à *formação humana integral*, incorporando, para isso, as contribuições de documentos oficiais, o que inclui a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tal incorporação é realizada por meio de ampla discussão e análise crítica entre os/as profissionais da Rede, levando-se em consideração a fundamentação ancorada no ideário histórico-cultural. Destarte, a BNCC

[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação [...]. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (BRASIL, 2017, p. 10).

Assim sendo, o documento em questão vem responder a uma necessidade já apontada na LDB (BRASIL, 1996) e, até antes disso, na própria Carta Constitucional (BRASIL, 1988), que, em seu Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Com



base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. A estruturação da BNCC decorre, dessa maneira, da relação entre o que é básico-comum e o que é diverso, traço já presente em meio ao aporte legal brasileiro, a exemplo da LDB (BRASIL, 1996), por intermédio da qual se determina que

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26)<sup>74</sup>.

No processo de formação em causa, no que se refere à Educação Infantil, o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular foi amplamente discutido. As principais sínteses realizadas pelos escribas evidenciaram a relevância de se considerar pontos da BNCC (2017) na relação com determinados aspectos presentes no texto das DCNEI (BRASIL, 2009e), dentre os quais se destacam os que seguem.

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido e, conseqüentemente, a ser delineado no Projeto Político Pedagógico da instituição deve respeitar os seguintes princípios:

[...] Éticos<sup>75</sup>: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [...].  
Políticos<sup>76</sup>: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática [...].  
Estéticos<sup>77</sup>:

---

<sup>74</sup> Para maior detalhamento a respeito do aporte legal que envolve a elaboração e implementação da BNCC (BRASIL, 2017), conferir o texto aprovado no ano de 2017 (p. 9-23).

<sup>75</sup> Ética é o “[...] o segmento da filosofia que se dedica à análise das razões que ocasionam, alteram ou orientam a maneira de agir do ser humano, geralmente tendo em conta seus valores morais; [...] reunião das normas de valor moral presentes numa pessoa, sociedade ou grupo social” (AURÉLIO ELETRÔNICO).

<sup>76</sup> A expressão política se relaciona à organização, direção e administração de nações ou Estados; ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados.

<sup>77</sup> Estética se vincula ao “[...] ramo da filosofia que se dedica ao estudo do belo, da beleza

da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009e, p. 2)<sup>78</sup>.

No que se refere aos princípios éticos, cabe às instituições, especialmente às de Educação Infantil:

[...] assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas; [...] valorizar suas produções, individuais e coletivas; [...] apoiar a conquista pelas crianças de autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários; [...] proporcionar às crianças oportunidades para: ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprias trazidas por diferentes tradições culturais; construir atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas; aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais; adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente; respeitar todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (MORAES, 2010, p. 7-8).

Considerando os princípios políticos, no que diz respeito à Educação Infantil, suas instituições devem

[...] trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando suas práticas educativas de modo a: promover a formação participativa e crítica das crianças; [...] criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade; [...] criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito; [...] garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação, e lhes proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas (MORAES, 2010, p. 8).

---

sensível e de suas implicações na criação artística" (AURÉLIO ELETRÔNICO).

<sup>78</sup> Para ampliação das discussões aqui postas, conferir Oliveira (2018), DCNEI (BRASIL, 2009e) e Anexo C deste documento.

O trabalho pedagógico nas unidades de Educação Infantil, em relação aos princípios estéticos, dentre outras possibilidades, deve voltar-se para

[...] valorizar o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências; [...] organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade; [...] ampliar as possibilidades da criança de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades; [...] possibilitar às crianças apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulem em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu projeto político pedagógico [...]. Os princípios expostos devem sustentar as práticas de Educação Infantil e privilegiar aprendizagens como ser solidário com todos os colegas, respeitá-los, não discriminá-los e saber por que isso é importante, aprender a fazer comentários positivos e produtivos ao trabalho dos colegas, a apreciar suas próprias produções e a expor a adultos e crianças o modo como as fez (MORAES, 2010, p. 8).

Os direitos de aprendizagem foram também foco do estudo e das discussões levadas a efeito na formação dos/das profissionais da Rede, quais sejam:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. [...]. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. [...]. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. [...]. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. [...]. Expressar, como sujeito, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas,

hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. [...]. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2017, p. 18).

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC sugere a estruturação do trabalho em cinco campos de experiências, sendo que no entorno deles são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim,

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017, p. 40).

A estruturação do trabalho organizado em torno de campos de experiência traz implicações para a organização dos contextos de aprendizagem previstos para a creche e a pré-escola,

[...] modificando maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas [...]. O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens [...]. Trabalhar com campos de experiências na Educação Infantil constitui um convite a uma nova maneira de compreender a prática pedagógica como resultante de aprendizagens significativas não só para as crianças, mas também para o professor (MORAES, 2018, p. 10-11).

Para a estruturação do trabalho na creche e na pré-escola, o documento da BNCC (2017) propõe que o trabalho na Educação Infantil seja organizado em torno de cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Para compreender as implicações de tais campos de experiências para a estruturação dos projetos político pedagógicos de cada instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de

As discussões a respeito do planejamento na Educação Infantil que tomam como referência as contribuições da BNCC (BRASIL, 2017) aferiram centralidade aos princípios – éticos, estéticos e políticos –, aos direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, como também ao conteúdo relativo aos campos de experiência. Tais discussões tomaram como referência os conteúdos presentes nas ementas e bibliografias complementares que procuram apontar as implicações de tais conteúdos para a estruturação das propostas e das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

De acordo com estas referências, torna-se possível inferir que o planejamento das ações relativas aos cuidados educacionais deve partir dos referidos princípios, direitos de aprendizagem e campos de experiência, de modo que os objetivos de aprendizagem devam servir de ‘balizadores’ no processo de avaliação do trabalho. Ou seja, não é deles que o planejamento deve ser estruturado, já que os conteúdos indicados é que trazem as principais referências para a estruturação das propostas e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A discussão do conteúdo da BNCC (BRASIL, 2017), bem como das DCNEI (BRASIL, 2009e) e de outros documentos oficiais que se referem à qualidade da Educação Infantil remeteram o grupo à elaboração de estratégias metodológicas que se tornem pertinentes para estruturação de propostas e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Essas estratégias levam a pensar na importância do conceito de Atividade Orientadora de Ensino, já apresentada neste texto, podendo estas atividades serem estruturadas em torno de determinadas estratégias metodológicas, tais como: a estruturação dos espaços, tempos, materiais e mobiliário; o atendimento das necessidades de higiene, alimentação, saúde, segurança, sono e bem-estar da criança; o trabalho estruturado em torno de projetos e a estruturação de vivências interdependentes<sup>80</sup>.

---

Ensino de Balneário Camboriú e, consequentemente, para a prática pedagógica de cada profissional que nela trabalha, conferir Brasil (2017, p. 40-43), o Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e, especialmente, os textos que abordam diferentes campos do conhecimento constitutivos deste texto.

<sup>80</sup> A configuração das estratégias metodológicas aqui apresentadas foram desenvolvidas por Füllgraf e Wiggers (2014, p. 117-157).

Para potencializar as práticas pedagógicas cotidianas alinhadas ao aporte legal brasileiro e, também, de um conjunto de documentos oficiais que abordam critérios/parâmetros/indicadores de qualidade para a Educação Infantil, a formação dos/das profissionais da Educação Infantil, no ano de 2020, debruçou-se sobre o estudo de tais metodologias e outras temáticas a elas agregadas. Os principais aspectos e conteúdos inerentes a estas discussões encontram-se em subseções deste documento.

No que se refere especificamente ao proposto para o Ensino Fundamental, vale o destaque de que em razão do comprometimento da BNCC (BRASIL, 2017) com a pedagogia das competências – assentada na perspectiva neoliberal –, o trabalho com ela, seja nos grupos de estudo, seja nos grupos de sistematização, deu-se sempre no sentido de compreensão crítica e de consulta para identificação do atendimento ao mínimo ali definido<sup>81</sup>. Cabe a ressalva de que tal consulta foi sempre movida pelo compromisso de superar as competências registradas nesse documento e manter o alinhamento à concepção teórico-pedagógica assumida pela Rede. Assim, os grupos de sistematização, especificamente, serviram-se da BNCC como documento de consulta, tanto quanto das duas versões mais recentes da PC/SC (SANTA CATARINA, 2014; 2019), da versão anterior da Proposta Curricular da Rede de Balneário Camboriú (2012/2013), dentre outros documentos.

#### 4.1 CIÊNCIA, FILOSOFIA E ARTE COMO CAMPOS DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO HUMANA

De acordo com Saviani (2015), o conhecimento científico é o saber sistematizado, o qual possibilita ao sujeito da aprendizagem a capacidade de refletir e questionar, indagar e formular hipóteses, bem como desenvolver a autonomia do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento do **pensamento teórico** (MOURA et al., 2010). Alinhada a estas prerrogativas, destaca-se a forma ativa, interativa e colaborativa que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem deste saber. Ainda segundo

---

<sup>81</sup> Sugere-se, para compreensão dessa questão, a leitura de Duarte (2001) e Freitas (2012), artigos encontrados nos seguintes endereços eletrônicos:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>

<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

Saviani (2015), o epistemológico deve ser o mote da educação escolar, de tal maneira que é tarefa da instituição socializar esse saber sistematizado. A função primordial da educação escolar é, assim, propiciar acesso aos instrumentos do saber erudito e sistematizado.

Dessa forma, segundo o autor, as atividades extracurriculares – aquelas que não fazem parte da estruturação do saber sistematizado – não devem ser elevadas ao *status* de currículo formal e nem apresentarem a mesma importância na atividade escolar. Isto porque tal ação prejudica a apropriação do conhecimento formal e afasta a educação escolar de seu papel fundamental no processo de democratização e na transmissão das ferramentas que propiciam acesso ao saber elaborado.

Assim, torna-se necessário que os/as profissionais da educação desta Rede mobilizem esforços a fim de se aprofundarem os estudos pedagógicos, a ciência da educação, para que o verdadeiro papel da educação escolar seja constituído, fazendo com que se atinja o objetivo real das instituições: que, através das relações pedagógicas, constitua-se um ser humano em seu sentido pleno, um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade.

Nessa direção, vale um destaque: não se trata de sobreposição do saber epistemológico no sentido de apagamento das demais formas de saber – *doxa* e *sofia*, conceitos já amplamente elaborados neste documento –, mas de priorização do conhecimento científico em relação aos demais. Isso porque o saber epistemológico se destaca nesse modo de organização societal como aquele que permite o acesso a manifestações culturais produzidas historicamente, as quais têm potencial humanizador. Na sociedade atual, tal acesso, para muitos sujeitos da aprendizagem, só é possibilitado por meio da educação escolar, por isso justifica-se a centralidade do saber epistemológico nesse espaço.

Para Saviani, as creches, pré-escolas e escolas existem, pois, para propiciar a apropriação dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (*episteme*). As atividades da educação básica devem se organizar, assim, a partir dessa questão. Ainda segundo o autor, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 1984, p. 2). Sendo assim, no

contexto escolar, aquilo que se busca alcançar, os objetivos e metas propostas, estão baseadas em um conhecimento epistemológico, científico. Assim, apesar da centralidade do conhecimento científico, encara-se o saber do senso comum (*doxa*) e a experiência adquirida com o tempo (*sofia*) como saberes válidos e que se encontram em relação dialética com o conhecimento sistematizado (*episteme*). Tais tipos de conhecimento devem ser, portanto, tomados e colocados em relação no interior do trabalho educativo, cabendo sempre atenção ao que é foco da instituição escolar: o desenvolvimento do pensamento teórico e, conseqüentemente, da consciência, sempre crítica, o que possibilita a *humanização* dos sujeitos da aprendizagem.

Na sequência, são apresentadas e discutidas as formas mais ricas de síntese da experiência elaborada pela humanidade, as quais compõem o chamado conhecimento epistemológico: a ciência, a filosofia e a arte (DUARTE, 2016).

#### **4.1.1 Ciência como campo do conhecimento na formação humana**

Subjacente à relação que o ser humano estabelece com o mundo e à forma como se reproduz socialmente está a produção e a apropriação do conhecimento. Ao se relacionar com o mundo objetivo, o homem vai se apropriando dos conhecimentos que produz sobre o mundo. Ele classifica, organiza, generaliza, especifica. Enfim, o homem é o único ser capaz de conceitualizar o mundo objetivo, ou seja, reproduzir de maneira abstrata características gerais e específicas do objeto de análise.

Para Costa (2018, p. 335), o conhecimento é uma produção social em que o homem apreende as manifestações concretas que constituem e estruturam a realidade objetiva. Para apreender e representar essas relações, os homens desenvolvem métodos específicos e, dessa forma, após realizar análises, chegam a relações gerais, a aspectos determinantes da realidade concreta. Assim, “O processo de conhecimento implica, após a análise da realidade, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem” (COSTA, 2008, p. 335).

No contexto escolar, é fundamental que o/a professor/a crie situações de ensino que promovam a curiosidade dos sujeitos da aprendizagem sobre o



mundo, ao mesmo tempo em que se mobiliza para o estudo acerca dos questionamentos que serão produzidos, compreendendo que o conhecimento é uma produção social, historicamente datada e que está em permanente movimento e transformação<sup>82</sup>. Além disso, é fundamental que o conhecimento cotidiano não seja antagonizado com o conhecimento sistematizado, formal, mas que se considerem suas relações como essenciais para compreender a realidade e reproduzir-se enquanto ser social.

#### **4.1.2 Filosofia como campo do conhecimento na formação humana**

Na filosofia, o objeto não é predeterminado, é, antes, aquilo que se interpõe entre a existência humana e o pensar sobre ela: é o próprio pensamento voltado para “os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (SAVIANI, 2013 [1980], p. 12). Tal definição permite a compreensão de que o ato de filosofar deveria – tendo em vista a organização social atual – caracterizar-se como necessidade e interesse de todos. No feito do trabalho educativo, a filosofia se configura como objeto de necessária reflexão, tendo em vista as dificuldades a serem superadas no âmbito da educação escolar.

Ao se considerar a educação como fenômeno complexo, indagado pelos múltiplos aspectos e abordagens, a filosofia surge como atitude reflexiva, destinada a ilustrar os problemas do homem em sua existência. Parafraseando Saviani (1990), esse processo acarreta determinados resultados que se conectam a concepções de mundo, e a filosofia, tomada como concepção de mundo, formula e conduz a solução dos grandes problemas postos pela época que ela se constitui. Portanto, a filosofia/ética na educação consiste em acompanhar de forma crítica a atividade educacional, explicitar os seus fundamentos, elucidar a função e a

---

<sup>82</sup> Cabe, aqui, uma ressalva fundamental: a Rede não se posiciona em defesa da pesquisa como princípio educativo/formativo, tampouco defende a pesquisa como metodologia de ensino. Para aprofundamento sobre essa questão, sugere-se leitura de Cabral (2020), disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0798-D.pdf>. No âmbito desta Proposta, a posição é a de que se assuma a pesquisa como estratégia metodológica possível ou, de forma mais geral, o problema do conhecimento é tomado como uma forma de estar no mundo, na medida em que, desde que nasce, todo o ser da espécie humana precisa se apropriar da realidade social e natural preexistente.

contribuição dos conteúdos, além de avaliar o significado das soluções escolhidas.

A ética deve ser uma presença constante em cada uma das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, pois está vinculada ao respeito que as pessoas devem ter em suas diferenças, levando-se em conta que cada um tem uma expectativa, positiva ou negativa, a buscar. Por exemplo, a creche, a pré-escola e a escola são instituições que servem não apenas para ensinar, mas, também, como acontece na maioria das vezes, para educar.

Este ensinamento, quando transmitido, depende, para sua efetivação, do interesse dos/das interlocutores/as, ou seja, os sujeitos da aprendizagem, os quais devem entender, e não decorar, a fim de buscarem a criticidade com o objetivo de uma melhoria, ainda que futura, de vida. Caso contrário, o conhecimento que aperfeiçoa a sabedoria dos sujeitos da aprendizagem na creche, na pré-escola e na escola torna-se supérfluo devido à desmotivação de cada um, não possibilitando, assim, a *humanização* – objetivo fim da educação escolar.

Para que isso não aconteça, torna-se função dos/das professores/as, ao educarem, esclarecerem, tanto na teoria como nas práticas, a importância dos valores sociais para que os sujeitos da aprendizagem terminem os anos escolares com princípios críticos. Isso quer dizer que tudo o que foi ensinado e educado na creche, na pré-escola e na escola serve para ser aplicado de forma real em suas condições sociais, melhorando-as cada vez mais.

A ética precisa ser pensada, dessa forma, como uma posição assumida a partir da compreensão e do conhecimento sobre a realidade natural e social, a partir dos quais o sujeito se reposiciona frente às questões afetas aos coletivos humanos e à realidade de modo geral. Não se trata, portanto, da assunção de um conjunto de comportamentos, atitudes e condutas pré-concebidas e tomadas de pronto pelos indivíduos; trata-se, antes, de resultado de constante processo de apropriação e objetivação na realidade objetiva pelos sujeitos que são a um só tempo parte do coletivo, sujeitos específicos e possuem uma subjetividade única, constituída nesse movimento e não garantida ao nascer.

#### **4.1.3 Arte como campo do conhecimento na formação humana**

Conceituar arte é, diante das transformações ocorridas nos milhares de anos da humanidade, tarefa difícil. As múltiplas linguagens, processos, mudanças no pensamento humano, reformulações e renovações de teorias filosóficas e científicas, além dos avanços tecnológicos constantes – e cada vez mais rápidos – contribuem para o que afirma Fischer (1987, p. 16) ao dizer que “a razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma”.

A arte é fonte de percepção dos sentidos, dos significados, da busca pelos conceitos elementares e universais, é expressão individual e social dos sujeitos. Conforme sinaliza este mesmo autor, “a arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (FISCHER, 1987, p. 13).

Desde os tempos pré-históricos, o homem demonstra a necessidade de se expressar (FARTHING, 2011). Do mesmo modo, é também por meio da arte que o sujeito se apropria de sua identidade cultural, percebe o mundo à sua volta e transforma a sua imaginação em objetivação. Nessa direção, Barbosa (2005, p. 27) destaca que “se a arte não fosse importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo”.

Nesse sentido, Fischer (1987, p. 19) traz a reflexão de que

Esse papel mágico da arte foi progressivamente cedendo lugar ao papel de clarificação das relações sociais, ao papel de iluminação dos homens em sociedades que se tornavam opacas, ao papel de ajudar o homem a reconhecer e transformar a realidade social.

A matéria produzida e desfrutada pelo homem encontra-se, hoje, fluente no cotidiano, mesmo sem que se perceba, pois esse elemento diário que faz os indivíduos refletirem a partir de apreciações e percepções é cada vez mais inerente e inseparável da vida humana. Assim, “a arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração etc.” (COLI, 2006, p. 13).

Considerando que “a arte é tão antiga quanto o homem” (FISCHER, 1987, p. 21), ela sempre será condição para a criação, para a evolução, para a

constituição humana em seu modo de vida e condições de trabalho. Assim também afirma Read (2013, p. 16), ao aprofundar a função artística:

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. Pois a arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Florença e Roma. A arte, seja lá como a definimos, está presente em tudo o que fazemos para satisfazer nossos sentidos.

Segue nesse caminho o pensamento de Ana Mae Barbosa (2007) quando afirma que, por meio da arte, pode-se desenvolver a percepção e imaginação, o que contribui para a apropriação da realidade e o desenvolvimento do pensamento crítico, “[...] permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2007, p. 23). Tal percepção e sensibilidade artística está presente na educação estética, a qual busca propiciar uma percepção sensível ao sujeito da aprendizagem, para que este esteja consciente de seus sentidos e possa, então, transformar a si mesmo e o meio à sua volta.

Esta perspectiva de arte vai ao encontro da educação humanizadora assumida pela Rede, na qual os processos de socialização devem ser privilegiados para buscar as potencialidades do indivíduo em expressar-se como um ser ético, político e social. Nesse viés, a visão educacional deve estar centrada no desenvolvimento da autonomia e da estética, com vistas à *humanização*.

Provocar no sujeito da aprendizagem o olhar sensível a ponto de reconhecer sobre a importância da arte é humanizar a educação e o próprio sujeito, respeitando as individualidades. Duarte Jr. (2010) ressalta a importância do retorno da valorização do sensível, especialmente dentro das escolas, a partir de uma fruição mais detida e minuciosa da realidade, exercida não apenas pelos poetas ou artistas, mas também pelo cidadão comum. O autor afirma, ainda, que há um saber sensível, primitivo, corporal e anterior às representações simbólicas que permite os processos de raciocínio e reflexão, sugerindo, então, a necessidade de se voltar a atenção à educação do sensível, a qual denomina como uma *educação estética* (DUARTE JR., 2010). Para tal, cabe voltar à raiz grega da palavra ‘estética’ — *aisthesis*, que significa estesia e indica a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo

de forma integral. Sua função relaciona-se ainda com o conhecimento e a razão:

A estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética (ROSENFELD, 2006, p. 7).

Também Vygotsky (2011) esboça o significado da educação estética: é a construção e a educação de hábitos e habilidades estéticas, de diferentes modos de experienciar as vivências estéticas que possibilitam a flexibilidade, sutileza e diversidade, isto é, a riqueza e a complexidade de possibilidades de uma obra de arte. A proposta de educação estética de Vigotski coloca como desafio a tarefa fundamental de introduzi-la na própria vida, o que não significa o adorno nem o artificialismo da vida, mas sim a elaboração criadora da realidade. Significa a possibilidade de promover vivências no cotidiano em termos de vivências criadoras, potencializando o sujeito volitivo e criativo (MOLON, 2007, p.128).

Lev S. Vigotski interessava-se muito pela arte e pela poesia e trouxe importantes contribuições para o campo do pensamento sensível aliado à psicologia. Para o autor, o feito artístico surge da superação do sentimento pelo sujeito, ao afirmar que “a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana” (VIGOTSKI, 2004, p. 338). Dessa forma, pode-se entender que a arte é aquilo que sobra, o que transborda da vida, visto que ela auxilia a superar a realidade vivida por meio da imaginação e criação.

Ao se tratar da educação estética, contempla-se uma cultura sensível, que parte da maneira como o sujeito é afetado e como interage com o seu meio. Na medida em que se permite sentir as visualidades e demais sensorialidades à sua volta, por meio da arte e de experiências dotadas de estesia, amplia sua capacidade de leitura de mundo e produção de sentidos. Molon (2007) comenta que a educação deve contemplar tanto o lado cognitivo como o afetivo, visto que devem ser consideradas as experiências do sujeito, seus sentidos, pensamentos e ações, fatores estes que compõem o processo

educativo, além de suas vontades, necessidades, sucessos e frustrações. Para esta mesma autora, a educação estética “[...] visa ao desenvolvimento do homem integral, à constituição do sujeito criativo e volitivo, pois ela é a possibilidade de um sentido estético e ético, que articula razão e sensibilidade à existência cotidiana” (MOLON, 2007, p. 129).

Interagir com a arte, assim, faz do sujeito um ser transformador, capaz de atuar de forma autônoma em suas próprias experiências tanto sensíveis quanto cognitivas. Porém, tal transformação não necessita ocorrer apenas na materialidade criativa, visto que ela se efetiva também na apreciação artística. Estar diante de manifestações estéticas, para Vigotski, é algo de considerável relevância, pois a contemplação da arte é, também, uma forma de criação que se realiza por meio do pensamento sensível (WEDEKIN; ZANELLA, 2016).

Neste caminho, Mattar (2010, p. 104) concebe que

[...] somente aqueles que percebem a educação como processo de constituição humana, não de um ser humano qualquer, mas de um ser humano dotado de autonomia, sensibilidade, criticidade e criatividade, são capazes de introduzi-lo nas relações educacionais.

Com base nesses conceitos, reforça-se a necessidade de trabalhar o ensino na perspectiva da *omnilateralidade*<sup>83</sup>. A partir desta perspectiva, a arte é vista como representação de uma realidade histórica construída na dialética entre o homem e o mundo. É necessário entender, ainda, que a arte não é apenas conhecimento por si só, “[...] mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano, já que extraímos dela uma compreensão da experiência humana e de seus valores” (ZAMBONI, 2012, p. 20).

Assim, a arte como registro linguístico está em permanente diálogo com diferentes tempos/espacos e conhecer estas relações favorece a articulação e o conhecimento, servindo como base para o processo criador. Isso acontece porque o processo de apropriação é intrínseco ao fazer e ao pensar, o que reforça a autonomia nas ações.

---

<sup>83</sup> Para complementação dessa discussão, conferir Ferreira Jr. e Bittar (2008), disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>

O processo do criar, do pensar e enxergar um contexto de mundo está atrelado aos saberes interligados, conceito esse que está presente na interdisciplinaridade. A arte como componente da formação humana entende que é preciso manter uma postura interdisciplinar no ato de ensinar. Desse modo,

[...] se o educador não assumir a interdisciplinaridade como primordial para um trabalho de qualidade, não conseguirá validá-lo na prática da docência, deixando uma lacuna entre a teoria e a prática, entre o contextualizar e o fazer (ALMEIDA et al., 2009, p. 3).

Assim, partindo do que já foi sinalizado por Vigotski (2004), a necessidade de expressão e afirmação do homem são os catalizadores de uma atividade produtiva consciente, na qual o sujeito social mostra sua subjetividade, modificando sua realidade através de ações críticas e reflexivas. Nessa perspectiva, o indivíduo adquire uma postura transformadora e contribuinte para uma sociedade que busca equidade, a partir de uma educação humanizadora.

Faz-se necessário, desse modo, possibilitar uma educação estética a partir da ideia de que esta “[...] constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas, como os oceanos da matemática ou da mecânica quântica” (DUARTE JR., 2010, p. 181). Assim, uma educação do sensível – uma educação humanizadora – vai permear todas as áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de sujeitos da aprendizagem mais conscientes de si mesmos, do outro e do mundo à sua volta.

#### 4.2 COMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO E POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO CULTURAL DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM

A prática educativa promovida tanto pela/na biblioteca escolar como pelo/no laboratório de informática pelos/as profissionais responsáveis, dada a natureza pedagógica desses espaços, tem como especificidade a complementação e a ampliação das possibilidades de relação com o universo sociocultural pelos sujeitos da aprendizagem.

#### 4.2.1 Biblioteca

*Todos podem contar histórias, esse é um ato tão primordial como respirar, a questão é escolher boas histórias, parar a correria do cotidiano e presentear as crianças com narrativas.*  
Ian Brenman

Ao se pensar em locais propícios para que ocorra o processo educacional, a sala de referência, já na educação infantil, ocupa lugar de excelência, sendo a biblioteca escolar, nesse sentido, um espaço potencializador de descobertas que possibilitam o senso crítico. Tal espaço, munido de objetos culturais com capacidade de humanização e profissionais capacitados/as, é entendido, no âmbito desta Proposta, como lócus privilegiado para formação humana.

Sob esse enfoque, entende-se que o hábito da leitura deva ser incentivado desde os primeiros anos de vida, pois a leitura, literária ou não, pode ser uma grande aliada na formação humana, auxiliando o entendimento e a pronúncia de palavras, a interpretação de textos e, posteriormente, a sua escritura. A leitura, quando concebida em sua perspectiva crítica (BRITTO, 2003; 2015a), contribui fundamentalmente para o processo de *humanização* dos indivíduos, e já que, em razão de questões socioeconômicas e culturais, algumas famílias não fomentam o hábito da leitura, a biblioteca, a partir da atuação do/da bibliotecário/a e de todos os envolvidos no processo educacional, possibilita o início, cultivo e a consolidação desse hábito, desde a educação infantil. A postura empreendida pela Rede distancia-se, assim, daquela definição de senso comum ou ideia generalizada acerca da biblioteca, na qual este espaço se limitaria a um

Edifício ou recinto onde ficam depositadas, ordenadas e catalogadas diversas coleções de livros, periódicos e outros documentos que o público, sob certas condições, pode consultar no local ou levar de empréstimo para devolução posterior (Dicionário Houaiss – acepção 2).

Compreende-se que, mais do que um ambiente para o armazenamento e a organização de livros, a biblioteca escolar deva ser um espaço formativo, que contribua para a aproximação dos sujeitos da aprendizagem com o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos por meio da literatura. Os/As profissionais que atuam neste espaço, a partir de



determinado desenvolvimento da criança, podem – e devem –, de forma lúdica, estimular a imaginação do indivíduo, promover pesquisas, proporcionando a ele uma ampliação de vocabulário (usado, neste sentido, como “leitura de mundo”) e novas formas de se relacionar com o outro (considerando-se a diversidade humana), com o espaço, com a literatura e com os conhecimentos científico e histórico-social, os quais cada indivíduo ajuda a construir.

Por inúmeras razões, as bibliotecas nas escolas brasileiras estão ainda longe de cumprir sua importantíssima função no sistema educacional. Poucas instituições dispõem dos recursos e da visão necessários (duas condições que nem sempre andam juntas) para manter uma biblioteca em seu sentido global e humanizador. Ainda são poucos/as os/as profissionais empenhados/as em prestar serviços que realmente deem suporte ao aprendizado e à vida cultural da escola.

Dentre os espaços que permitem ao sujeito da aprendizagem romper a rotina no espaço escolar e, ainda assim, apropriar-se do conhecimento, encontram-se a biblioteca, os laboratórios de informática e de ciências, sala de artes e a quadra de esportes. A biblioteca escolar é um dos poucos espaços escolares que propicia aos sujeitos manusear os objetos literários disponíveis e fazer escolhas de acordo com o seu interesse, superando, assim, processos maçantes, repetitivos e pouco interessantes.

Para Machado (2015), é preciso acreditar que o contato sistemático com a arte da palavra, primeiro como escuta e leitura em si mesmas, sem serem submetidas a conteúdos escolares, produz efeito substancial para a aprendizagem. Sendo assim, a contribuição da biblioteca e do/da profissional responsável por este espaço pedagógico pode ser feita de várias formas: em cantos de leitura, atividades lúdicas, mediação de leitura e contação de histórias, por exemplo. De acordo com Lopes dos Santos, as referências bibliográficas e a prática docente revelam que algumas habilidades do/da contador/a de histórias podem contribuir para o êxito de sua atuação, sendo elas:

- Apreciar, ouvir e observar  
Antes de ser um contador/a, é necessário ser um/uma apreciador/a de histórias. É importante atentar para a maneira como as histórias são contadas: a entonação da voz, as pausas, o olhar, a expressão facial, a expressão corporal e os recursos materiais utilizados.
- Criar um repertório  
É importante que o/a contador/a tenha repertório, baseado em diversas leituras e das histórias que traz na memória, com as quais se identifique e sinta o prazer de compartilhar.
- Apropriar-se da história  
Ao escolher uma história, o/a contador/a deve considerar que, além das narrativas da tradição oral, são boas opções os textos literários com narrativas atraentes que fluam com naturalidade, abordando temas relacionados aos interesses do/da espectador/a, despertando-lhe prazer e sentimentos que poderão levá-lo/a à reflexão crítica e ao interesse por outras histórias. Após selecionar a história, o/a contador/a deve apropriar-se dela, colocando sua marca na narrativa. A esse respeito, Abramovich (1997, p. 21) afirma que o/a contador/a precisa “sentir o ritmo que cada narrativa pede e até exige”.
- Ter clareza da intenção  
É importante refletir sobre a história escolhida e a maneira como será contada, considerando maturidade, interesses e preferências literárias do/da espectador/a, bem como o contexto. Machado (2004) destaca que a intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias.
- Planejar  
Estratégias e recursos que serão utilizados devem ser pensados e preparados antecipadamente. Merecem atenção os recursos internos: emoções, voz, olhar e expressão corporal, assim como os recursos externos: ambiente, objetos, efeitos sonoros e outros.
- Interagir com o/a espectador/a  
O ato de contar histórias é essencialmente interativo. Segundo Machado (2004, s/p),  

[...] o contador não pode ter a expectativa de 'silêncio absoluto' ou querer antes de mais nada 'contar a história até o fim', do modo como a preparou, 'custe o que custar'. Estar presente no instante da narração é dialogar com o que surgir, sem ter sido previsto, revertendo os acontecimentos a favor da história.
- Praticar  
Como tudo na vida, as habilidades para contar histórias aprimoram-se com a prática amparada teoricamente. A melhor técnica será aquela em que a maneira escolhida para contar a história selecionada harmoniza intenção, ritmo da narrativa e recursos (internos e externos), a fim de garantir a melhor interação com o/a espectador/a.

Torna-se importante ressaltar que a estrutura física de algumas instituições municipais ainda não atende às especificações que uma biblioteca de qualidade deve ter, porém essa situação não pode ser um empecilho para que

o acesso à leitura nas suas diferentes formas aconteça. Torna-se necessária a fomentação de momentos em ambientes alternativos e diferenciados, objetivando a ampliação do repertório literário dos sujeitos da aprendizagem e sua consequente formação crítica. Sendo assim, é primordial a presença de um/uma profissional devidamente habilitado para exercer tal função nos espaços escolares, sem abrir mão, sempre que possível, de um espaço devidamente organizado para tal atividade.

É pelas mãos de professores/as e/ou bibliotecários/as que muitos leitores iniciantes na Educação Infantil e Anos Iniciais podem realizar suas primeiras aproximações com os textos. Como se refletissem sobre o que leem em voz alta, tais profissionais auxiliam os sujeitos a reconhecer as vozes que permeiam os textos, a trazer à tona as ênfases singulares dadas pelo grupo, a estabelecer contrapontos entre o que está escrito e o que cada leitor acha que o texto diz. Progressivamente, o leitor iniciante apropria-se do diálogo com o texto, solta a mão dos mediadores e a leitura se torna autônoma (MOLL; NÓBREGA, 2011).

Ressalta-se a importância de as bibliotecas escolares contarem com um/uma profissional devidamente habilitado na área de atuação, conforme o cargo criado no ano de 1991. Considerando a realidade do município sobre o aproveitamento de profissionais/professores readaptados para gerir os recursos das bibliotecas escolares, faz-se necessária a formação inicial e continuada destes, sendo de responsabilidade do órgão público municipal ferece-la de forma periódica, assim como acontece com os/as demais profissionais que atuam no ambiente escolar.

Dadas tais considerações, são atribuições pertinentes ao cargo:

- Pesquisar novos métodos e materiais educativos, visando tornar a biblioteca mais atrativa e podendo sempre oferecer novidades aos/às frequentadores/as deste ambiente, estimulando os sujeitos da aprendizagem à prática da leitura.
- Possibilitar aos/às leitores/as que sugiram as leituras de seu interesse.
- Selecionar e providenciar a aquisição dos materiais bibliográficos solicitados.
- Realizar projetos de incentivo à leitura.
- Disponibilizar informações aos/às usuários/as da biblioteca, prestando atendimento a estes/as e contribuindo com sua satisfação neste ambiente, a fim de facilitar suas buscas.
- Cativar e estimular o sujeito da aprendizagem a frequentar a biblioteca.
- Apresentar, de forma interessante, as obras existentes na biblioteca.
- Realizar mediação de leitura e contação de histórias.
- Emprestar e orientar sobre o material do acervo e controlar a circulação de recursos informacionais.

- Integrar a biblioteca no programa educativo, participando de projetos desenvolvidos por professores, bem como divulgando, junto à comunidade escolar, informações sobre seus serviços e recursos bibliográficos, contribuindo com a formação dos sujeitos da aprendizagem.
- Implementar projetos junto a órgãos de fomento à cultura, leitura, bibliotecas e/ou arquivos, visando a captação de recursos e inovações/melhorias no espaço de trabalho, a fim de atingir os objetivos da biblioteca com qualidade.
- Elaborar relatórios com informações, dados estatísticos e indicadores da área, visando fornecer subsídios para decisões de correções de políticas ou procedimentos de sua área de atuação<sup>84</sup>.

#### 4.2.2 Laboratório de informática

A utilização e o desenvolvimento das tecnologias fizeram com que as TICs se tornassem uma parte do cotidiano das pessoas. A educação não ficou distante desse processo; o desenvolvimento, a evolução e o uso dessas tecnologias, assim como seus benefícios, motivou sua introdução no processo educativo. Com isso, a informática na educação vem sendo utilizada como uma ferramenta pedagógica que desempenha um importante meio de auxílio no processo de ensino e aprendizagem, com a participação ativa de docentes e sujeitos da aprendizagem.

O Plano Municipal de Educação de Balneário Camboriú, regulamentado pela Lei n.º 3862, de 2015, estabelece como meta “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 60% (sessenta por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica, até o final da vigência do Plano”. Tendo isso em vista, a informática educativa pode exercer importante papel na complementação e na ampliação da formação garantida aos sujeitos da aprendizagem da Rede, como possibilidade de atividade extracurricular, colocando-se, assim, em favor do cumprimento da mencionada meta. Tal compromisso converge com a ideia de que

---

<sup>84</sup> Para aprofundamento dessa questão, sugere-se a leitura dos trabalhos que seguem: Farias, Britto e Santos (2020), disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13464/10449>  
 Britto (2014), disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v19nspe/03.pdf>  
 Britto (2015b), disponível em: [http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/nolugardaleitura\\_percivallemesbritto\\_PDFDIGITAL.pdf](http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/nolugardaleitura_percivallemesbritto_PDFDIGITAL.pdf)

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação (NÓVOA, 2019, p. 3).

A ideia de utilizar o termo informática educativa surge com o objetivo de que as TICs atuem como ferramentas de auxílio ao trabalho do/da professor/a regente, sendo necessário, além de recursos mínimos e padronizados nas creches, pré-escolas e escolas, um/uma profissional qualificado/a tecnicamente e pedagogicamente para auxiliá-los.

Visto que a maioria das graduações na área de informática visa uma formação técnica, torna-se essencial a qualificação e o aperfeiçoamento pedagógico, por meio de licenciatura em informática. Durante esse processo de formação, o/a profissional intitulado/a como professor/a de Informática é incentivado a ter uma atitude ativa e reflexiva sobre a prática, os currículos, os conteúdos e sobre o processo de aprendizagem, sendo necessário, para isso, uma abordagem dinâmica pedagógica diferenciada e própria, diferente das produzidas nos cursos de bacharelado. Essa formação visa atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, fazendo com que esses/essas profissionais sejam capazes de tratar e trabalhar os diferentes conteúdos da ciência da computação necessários para a Educação Básica de forma construtiva, criativa, dinâmica, crítica e interdisciplinar.

Constam como objetivos das tecnologias no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, respectivamente: estimular o pensamento crítico, criativo e lógico, a curiosidade, o desenvolvimento motor e a linguagem; usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala quanto para a resolução de situações cotidianas. Para atingir esses objetivos, torna-se evidente a importância da qualificação pedagógica dos/das profissionais e sua atuação sistemática nas instituições para a continuidade dos projetos planejados.

O/A profissional responsável, junto com o/a professor/a regente, deve planejar os momentos de ensino e aprendizagem com o objetivo de trabalhar o

aprendizado das ferramentas digitais e a utilização desse conhecimento para produzir, demonstrar conhecimentos, solucionar problemas, interpretar e representar dados de diversas maneiras. O uso das tecnologias implica em repensar o modelo educacional tradicional, uma vez que esses recursos possibilitam dinamizar o ensino, provocando mais interesse e curiosidade dos sujeitos da aprendizagem, assim como uma sintonia com o contexto atual, em que as tecnologias fazem parte do seu cotidiano e prepará-lo, também, mas não apenas, para o futuro profissional.

É preciso ter uma definição clara sobre a utilização dos laboratórios de informática, por isso é importante que a instituição tenha um Projeto Político Pedagógico que envolva a utilização das tecnologias no processo de aprendizagem. A inserção adequada da tecnologia educacional proporciona ao sujeito experimentar as diferentes formas de aprendizagem e buscar seu próprio conhecimento.

No contraturno, podem acontecer momentos de aprendizagem ministrados pelo/a professor/a – tal qual acontece atualmente na escola integral mantida e prospectada em ampliação pela Rede – com temas da área, a fim de proporcionar compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, conforme BNCC (BRASIL, 2017).

Ao se considerar especificamente a questão da estruturação dos espaços escolares, incluindo-se aí os laboratórios de informática, cabe destacar o que afirma o Plano Municipal de Educação (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2015) em sua estratégia de número 6.3:

Aderir, em regime de colaboração, ao programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas cobertas, piscinas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios cobertos, depósitos adequados para armazenar alimentícios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Assim concebendo, cabe priorizar investimentos para a melhoria e manutenção dos equipamentos e espaços centrais para a qualidade da prática pedagógica promovida no âmbito dos laboratórios de informática<sup>85</sup>.

#### 4.3 ÁREA DE LINGUAGENS

Caracterizado como ser social, o ser humano tem na comunicação por meio da linguagem um instrumento essencial para a interação com os outros que o cercam. É por meio dos diversos modos de expressar-se objetivados pelo trabalho que o ser humano interage, interioriza e produz conhecimento, seja ele material (os objetos culturais que são patrimônio histórico da humanidade) ou imaterial (a transmissão de conhecimentos, as danças e tradições culturais dos povos).

A produção humana caracteriza-se por ser intencional e planejada, o que é traço distintivo dos seres humanos em relação aos animais. Ainda que em alguns casos tal produção seja resultado de ações ocasionais realizadas pela necessidade da apropriação dos saberes historicamente acumulados, há, também nessa situação, intencionalidade. Em se tratando de educação escolar, a produção deverá ser sempre, também, intencional e planejada, em um ambiente em que o locutor a faz tendo por objetivo produzir o movimento inerente à apropriação e objetivação no seu interlocutor. O intuito é que essa relação culmine em uma interpretação crítica da realidade, a qual irá compor o sujeito singular, que é, também, portador da genericidade humana e que carrega consigo, portanto, o cotidiano e a história (HELLER, 2016).

Os responsáveis pela produção de objetos culturais se valem de suas obras para embuti-las de discursos que demonstram, muitas vezes, sua visão social de mundo, uma vez que nenhum ser é vazio de conceitos estéticos, éticos e políticos. Sendo a linguagem muito dependente da subjetividade, mesmo com

---

<sup>85</sup> Para complementação dessa discussão, sugere-se a leitura de Britto (2014), disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v19nspe/03.pdf>

a intencionalidade diversa da finalidade<sup>86</sup>, o sujeito produz objetos culturais<sup>87</sup> imbuídos de valores próprios.

Ao mesmo tempo em que o locutor utiliza o conhecimento apreendido e o seu corpo como instrumento relacional com o mundo, ele contribui para a propagação e contextualização dos valores que permeiam sua produção, pois o seu objeto cultural, como objetivação da atividade humana, poderá permanecer, caso tenha potencial humanizador significativo, como registro deste discurso, permeando a história da humanidade. Para a apropriação de tais objetos e conceitos inerentes a eles e o desenvolvimento e a ampliação de algumas capacidades e da consciência humana (a exemplo das questões que tocam a corporeidade), a creche, a pré-escola e a escola têm o papel fundamental de possibilitar o acesso aos saberes historicamente acumulados, pois

[...] para intervir de forma qualificada, a ação docente deve basear-se num campo de saberes transdisciplinares, de origens e aplicações diversas, as culturas corporais de movimento em suas mais variadas frentes, tornam-se possíveis e passíveis de serem problematizadas (LAVOURA et al., 2006).

Outra importante capacidade humana, desenvolvida a partir das interações e do trabalho e que é fundamental no processo de aprendizagem, é a representação simbólica, pois é só por meio dos signos (linguagem verbal e não verbal) que ocorre a comunicação e a capacidade de interiorização do mundo exterior. É nessa relação dialética, por meio da internalização dos signos – o que ocorre pela mediação entre os sujeitos –, que acontece o desenvolvimento do pensamento. Dessa forma, foi o registro da linguagem verbal, desenvolvida pelo trabalho humano, que possibilitou à humanidade a

---

<sup>86</sup> Segundo Moura et al. (2010), a partir dos fundamentos teórico-epistemológicos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1959), a atividade humana congrega sempre *necessidade*, *motivos*, *objetivos* (a finalidade da atividade), *ações* e *operações*. Isso significa dizer, grosso modo, que as atividades humanas se constituem de ações motivadas por determinados fins, os quais habitualmente constituem-se diversamente dos previstos originalmente ou, ainda, ganham, ao longo da história, empregos e funções sociais distintas das necessidades e dos motivos iniciais. Um exemplo dessa relação é a descoberta dos empregos da energia nuclear, que ganha funções distintas das previstas inicialmente, tais como a produção de bombas nucleares.

<sup>87</sup> No bojo deste documento, assume-se os objetos culturais como concentração da atividade humana produzida historicamente, que se dão a conhecer pelas gerações na forma de filmes, canções, danças, obras literárias, telas, dentre outras produções que carregam em si potencial de desenvolvimento e enriquecimento humano.



transmissão e, conseqüentemente, a ampliação das possibilidades de produção dos saberes que anteriormente se dissipavam no discurso oral. A arte, a filosofia e a ciência – como já apresentado em seção anterior neste documento – são campos da produção humana que se beneficiaram e obtiveram ampliação devido à possibilidade do seu registro escrito. Já a linguagem não verbal, presente desde os primórdios da humanidade e, também, produzida pelo trabalho a partir da necessidade humana, caracteriza a história do homem, sendo, por um longo período da história, a principal forma de interação humana.

No mundo atual, em que a utilização dos signos é central, a apropriação da linguagem e a aprendizagem de leitura e escrita são de suma importância para a complexificação do pensamento e para que o indivíduo possa compreender, interagir e atuar em sociedade. Sendo o espaço escolar um dos ambientes nos quais a linguagem é tomada como objeto de conhecimento, cabe a ela atentar-se para a metodologia de ensino da língua, pois, historicamente, há o prestígio da língua escrita em detrimento da oralidade e da linguagem pictórica. Embora a leitura e a escrita desempenhem funções centrais para a apropriação dos mais diversos conhecimentos, todas as formas de linguagem são de grande importância para o aprimoramento da capacidade comunicativa e expressiva dos sujeitos da aprendizagem, além da ampliação das capacidades humanas e de sua consciência. Logo,

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15).

Com o crescente uso da tecnologia, a linguagem se tornou mais ágil e complexa, e ao mesmo tempo em que houve crescimento da oferta de objetos culturais, criou-se a necessidade de que o indivíduo amplie o seu relacionamento intelectual com o conhecimento. Diante desse cenário, é necessário que se possibilite, na educação escolar, o aprimoramento das capacidades de leitura e escrita para que haja reflexão sobre a linguagem e a

expressão, por parte do sujeito, da sua subjetividade e a objetivação humana, considerada em relação dialética com a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Todavia, a ampliação do repertório linguístico e imagético pode ser alcançada também por meio de textos verbais e não verbais diferenciados dos que se encontram facilmente no cotidiano e nas mídias sociais, a exemplo da arte, que deve ser objeto de fruição e formação de consciência, incluindo sua manifestação na literatura. De acordo com Eco (1989, p. 40), “[...] cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição, a obra revive dentro de uma perspectiva original”.

Já do ponto de vista da aprendizagem do movimento humano, a fruição é essencialmente pragmática. Ela está presente em boa parte dos momentos, pois manifesta-se em movimentos apreendidos e realizados com significado. Por exemplo, a ação de chutar é uma habilidade motora aprendida, porém, a ação de chutar com intencionalidade é uma ampliação desta habilidade, que ocorre a partir do momento em que o sujeito se apropria das regras de um jogo. Ainda, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a fruição pode ser conceituada como uma apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas práticas corporais.

Assim concebendo, o diagrama que segue tem por objetivo a apresentação dos conceitos centrais associados às Linguagens, os quais devem ser sempre considerados pelos/as profissionais da Rede.



Diagrama 1: Conceitos centrais associados às Linguagens.  
Fonte: elaboração coletiva (2020).

No que se refere ao desenvolvimento da capacidade de representação simbólica, é imperativo que os conceitos anteriormente apresentados sejam tomados sempre na articulação que os aproxima no âmbito dessa mesma capacidade. O conceito de *expressão/comunicação/interação*, nessa direção, compreende as formas tipicamente humanas de interação social evocadas a partir das/nas atividades humanas das quais o indivíduo toma parte, o que incide na sua apropriação de condutas culturais.

A *percepção*, por sua vez, diz respeito às formas mais elementares de identificação da realidade natural e social nas suas interações mais diretas com o ambiente, nas experiências humanas. Em relação ao conceito de *subjetividade*, cabe também um alinhamento de sua compreensão à concepção histórico-cultural, no sentido de tomar esse conceito como resultado de um processo histórico que envolve a apropriação do mundo e a

objetivação do indivíduo na realidade social, do que resulta, dentre outros aspectos de sua formação, o que o faz singular e único, sempre na relação com aquilo que é do âmbito do universal.

No que tange ao conceito de *sensibilidade*, cabe, uma vez mais, remeter à gênese da concepção de desenvolvimento humano assumida pela Rede, segundo a qual a formação intelectual dos sujeitos da aprendizagem não ocorre, como processo, descolada da formação das dimensões biopsicossociais, dentre as quais estão a própria sensibilidade, afetividade, dentre outras características humanas.

Sobre o conceito de *fruição*, Schiller (2013, p. 106) defende que “[...] a entrega à fruição conduz ao jogo de repouso e movimento, forças ativas e passivas, sensíveis e inteligíveis. Fruição, não é mero prazer, mas apropriação da experiência estética”. Por fim, no que diz respeito à *sinestesia*, dentro de suas peculiaridades, é possível destacar a forma estilística, de movimento, de arte, de corpo, dentre outras características possíveis para apreender e transmitir/objetivar sentidos e sensações em sua totalidade.

Ao se considerar tais apontamentos, sempre sob o enfoque histórico-cultural, tem-se que as Linguagens – tomadas na perspectiva da interação social – configuram parte fundamental do trabalho educativo voltado para a formação humana. Assim sendo e seguindo orientações nacionais, a Área de Linguagens no âmbito da Rede Municipal de Balneário Camboriú busca superar peculiaridades disciplinares, em um movimento de integração entre os componentes curriculares que respeite, ainda assim, as especificidades de cada área. Busca-se, com isso, a aproximação ao ideal formativo inerente à *omnilateralidade*, que nega, portanto, a formação unilateral. O trato com as diferentes linguagens – nas esferas da língua, da cultura corporal do movimento e das manifestações artísticas – torna-se crucial, dessa forma, para a apropriação do conhecimento e complexificação do pensamento, condições indispensáveis para a formação humana que tenha como foco a conscientização crítica dos indivíduos.

#### **4.3.1 A apropriação inicial da leitura, da escrita e da Língua Portuguesa**

A linguagem, compreendida como instrumento de criação humana, foi desenvolvida pela necessidade de comunicação e intercâmbio com o outro, demandados pelas atividades humanas, assimilação da experiência histórico-cultural e objetivação de instrumentos pelo pensamento, o que reflete na transformação do psiquismo, já que sua apropriação produz significativos avanços nas funções psicológicas superiores. Nesse quadro, a linguagem escrita apresenta-se apenas como uma de suas configurações e ocupa espaço relevante em meio às sociedades contemporâneas, imputando aos diferentes indivíduos sua necessária apropriação, já que dá a cada sujeito a possibilidade de participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente.

Dada a sua complexidade, esta ferramenta humana exige formas diferenciadas para sua apropriação, o que diz respeito a um dos motivos que levou a humanidade a produzir a escola, bem como atividades específicas para acessar essa herança cultural. Em comparação com a linguagem oral, a linguagem escrita se constitui em uma forma mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa.

De acordo com Vigotski (1991), considerando o papel fundamental que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural da criança, tal forma de linguagem tem ocupado um lugar muito estreito na prática escolar. Nesta direção, o referido autor tece críticas à fragilidade de algumas práticas pedagógicas que procuram conduzir a criança à apropriação desse objeto cultural complexo de forma mecanicista, enfatizando que tais práticas procuram ensinar “[...] às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKI, 1991, p. 69).

Neste sentido, faz-se necessário romper com certas concepções que historicamente orientaram a estruturação das metodologias adotadas no contexto escolar, dentre as quais pode-se fazer referência àquelas que admitem a apropriação da leitura e da escrita como simples extensão da linguagem oral. De acordo com tal concepção, defende-se que a simples

produção de contextos letrados é suficiente para que cada sujeito, de forma espontânea, aproprie-se da leitura e da escrita.

Outra concepção largamente difundida se refere àquela que considera a escrita simplesmente “[...] como uma complicada habilidade motora” (VIGOTSKI, 1991, p. 69), e não como

[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. [...]. Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. [...] esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKI, 1991, p. 69-70).

Reconhecer a fragilidade da concepção de alfabetização enquanto um ato motor complexo, um simples hábito de mão que exige fortalecimento, sobretudo, da motricidade fina, ou seja, dos músculos de braços e mãos, implica abandonar aquelas práticas que historicamente impulsionaram ações pedagógicas na educação, tais como as que, conforme constatadas nos relatos de profissionais dos NEIS Anjo da Guarda e Taquaras:

*Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, é preciso superar a ideia de antecipação de exercícios, da linguagem escrita como hábito motor, de treino em relação à grafia e traçado de letras, linhas, repetições, colagens de bolinhas de papel crepom em traçado de letras, dentre outros modelos e exemplos, realizados muitas vezes de forma mecânica e fora do contexto. Desse modo, é de fundamental importância que a criança se aproprie do uso da leitura e da escrita em sua verdadeira função social (NEI ANJO DA GUARDA, 2020).*

*[...] Compreender que exercícios de caligrafia são refinamentos do processo e, portanto, particularidades totalmente dispensáveis. Que gesto é embrião da escrita. Gestos explicativos acompanham os rabiscos e os desenhos. Que o desenho pode representar as coisas e a fala. Que, gradualmente, as crianças transformam traços indiferenciados em diferenciados. Que a escrita não é somente um ato motor, e o que mobiliza o aprendizado são as necessidades. Todos esses são aspectos que fazem mudar a maneira como os espaços de Educação Infantil lidam com a sua responsabilidade no processo de constituição de crianças leitoras e produtoras de texto (NEI TAQUARAS, 2020).*

A linguagem escrita precisa, portanto, ser concebida como apropriação psicológica complexa, como conquista instrumental do psiquismo, também como uma função psíquica das mais complexas, demandando um conjunto de funções para poder ser conquistada por cada sujeito da aprendizagem. Assim, de acordo com o que assevera Vigotski (1991), não pode ser compreendida como um hábito motor específico.

De acordo com este autor, o processo de apropriação da linguagem escrita possui uma longa história, a qual se inicia com o gesto, enquanto signo visual inicial. Num segundo momento, recebe relevância o gesto materializado nos rabiscos das crianças enquanto desenha. Nesse contexto,

[...] as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual [...]. Elas não desenhavam, elas indicam, e o lápis meramente fixa o gesto indicativo (VIGOTSKI, 1991, p. 70).

Com a ampliação de suas vivências no desenho, a criança descobre que os traços feitos por ela podem significar algo, logo, podem representar os objetos. Esta é uma descoberta fundamental no processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança. Entretanto, será ainda necessário a ela descobrir, por meio da interação com um/uma interlocutor/a mais experiente, que, além de poder desenhar objetos, pode-se também desenhar os sons da fala, ou seja, a escrita representa designações dos símbolos verbais, razão pela qual essa descoberta é fundamental.

O gesto também se une à linguagem escrita no *jogo de papéis/jogos protagonizados* pela criança. Neste tipo de brincadeira, os objetos podem denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. Ou seja, nesta atividade, um objeto adquire uma função de signo, o que traz grandes contribuições para a estruturação de determinadas capacidades humanas na criança, potencializando o processo de apropriação da leitura e da escrita. Portanto, tanto no desenho quanto na brincadeira de faz de conta<sup>88</sup>

[...] o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem [...] denotando diretamente objetos ou ações e que a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo

---

<sup>88</sup> Também são nominados de *jogo de papéis/jogos protagonizados*. Para detalhamento, conferir Elkonin (1998).

de segunda ordem, que compreende a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (VIGOTSKI, 1991, p. 73-74).

Nesta direção, torna-se possível afirmar que “[...] o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição [...]. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita” (VIGOTSKI, 1991, p. 74). É a partir dessa condição que a criança reúne os requisitos básicos para a compreensão do que é ler e escrever, o que a potencializa o processo de apropriação desse complexo sistema de representação. De acordo com Vigotski (1991, p. 76), dessa forma, a “[...] brincadeira de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”.

Além dessas contribuições do referido autor para a compreensão da pré-história da linguagem escrita, este apresenta, também, algumas implicações metodológicas que se originam em meio a tais concepções, dentre as quais merecem destaque as que seguem:

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. [...]. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite [...] a escrita deve ser ‘relevante à vida’ da mesma forma que requeremos uma aritmética ‘relevante’ [...] a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas [...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto". Ela oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita. [...]. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brincar. [...]. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. [...]. O que se deve fazer é ensinar às



crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 1991, p. 76-77).

Nota-se que um dos aspectos centrais relacionados ao processo que Vigotski chama de pré-história da linguagem escrita se refere à necessidade de desenvolver, na criança, a capacidade de operar por signos. Tal prerrogativa remete ao desenvolvimento da capacidade de abstração da criança.

Para além das indicações metodológicas relacionadas por Vigotski (1991), torna-se também possível fazer referência àquelas que muitos/muitas profissionais, pautados/das nas concepções aqui apresentadas, já desenvolvem cotidianamente nas diferentes unidades da Rede. Dentre as vivências mencionadas nos Relatórios Institucionais elaborados por cada instituição em decorrência da formação relacionada ao tema em causa, pode-se citar as que seguem:

*Na Educação Infantil o/a professor/a pode ser o/a escriba das vivências do dia a dia das crianças, criando situações para que elas sintam a necessidade de se expressar e se comunicar com os outros ao seu redor (NEI RECANTO DOS PASSARINHOS, 2020).*

*[...] desde muito cedo lê-se para as crianças [...]. É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, [...] outra ótica. [...] cabe aos/às educadores/as tomar consciência das ações no ambiente escolar de explorar e vivenciar a história da escrita, as diferentes linguagens, utilizando o brincar em suas infinitas possibilidades de significados para a criança, faz de conta, os diferentes portadores textuais (cantigas, paródias, adivinhas, parlendas, poesias, charadinhas, histórias, teatro, dramatização, música, convites, jornais/notícias, entre tantos outros recursos e estratégias (NEI PÃO E MEL, 2020).*

*Nós professores temos que usar estratégias para a criança falar em pequenos grupos alimentando conversas, na hora da refeição, nas pinturas e vivências para ela organizar seu pensamento e falar, a criança tem que ter o desejo (necessidade) de falar e escrever (NEI SÃO JUDAS TADEU, 2020).*

*Iniciar o processo de leitura e escrita desde a primeira infância significa promover um contato genuíno com a leitura e a escrita para todas as crianças, para isso são necessárias experiências frequentes como: ler textos diversos, fictícios ou não, [...] propor situações em que ela possa, por exemplo, registrar seu nome em pertences pessoais, desenhos e*

*outras produções, situações em que testemunha como seu professor ou professora escreve um bilhete para a família e que mais tarde ela mesma pode ser a autora dessas notas, situações em que ela pode registrar passo a passo a receita de uma deliciosa salada de frutas ou um delicioso bolo preparado pela turma, na qual anota as informações, que ela possa pesquisar sobre animais de jardim, que participe não só da leitura de seu/sua professor/a, mas também de conversas sobre a leitura, tentando expressar o que sentiu, quais textos lembrou, o que pensou sobre terminar uma história ou o estilo de escrita de certo autor, que pode conhecer diferentes visões sobre um mesmo texto de leitura que participou, sugerindo leitura para os colegas, levando livros para casa com frequência, lendo com os familiares (NEI BOM SUCESSO, 2020).*

Ao dar-se sequência ao tema da apropriação inicial da língua portuguesa, destaca-se que a atividade de ensino do/da professor/a deve gerar e promover a atividade do sujeito da aprendizagem, devendo criar nele um motivo especial para a sua atividade nesse estágio do desenvolvimento: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. No caso da atividade de estudo própria dos Anos Iniciais, que tem início já no primeiro ano do Ensino Fundamental, a ênfase recai sobre atividades que envolvam leitura e escrita, a partir das quais se promove a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

É importante, contudo, ter atenção ao fato de que tais atividades não podem ser descoladas das práticas sociais que são próprias do universo do sujeito da aprendizagem, ou seja, este precisa participar de atividades humanas compatíveis com o seu momento de vida (no caso das crianças, especialmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, o *jogo de papéis/jogos protagonizados*; depois disso, a atividade de *estudo*; e, no caso dos jovens, adultos e idosos, o *trabalho/estudo*), momentos dos quais a escrita e a leitura devem fazer parte.

Dada a concepção assumida pela Rede, não se entende, como já mencionado neste documento, que práticas escolares pautadas no treino estrito da grafia de letras, do preenchimento de linhas e de atividades artificiais/sem significado para o sujeito da aprendizagem em relação ao modo como a escrita e a leitura circulam em sociedade possam contribuir tanto para apropriação do SEA como para o desenvolvimento do sujeito da aprendizagem. Ainda, por mais que se planeje atividades relacionadas às

práticas sociais comuns à vida imediata dos sujeitos, em um movimento que respeita tais práticas e é central para uma educação crítica, tem-se sempre como objetivo a ressignificação dessas práticas imediatas e a formação de concepções que as extrapolem.

Ao se considerar a necessidade de diagnosticar do que o sujeito da aprendizagem já se apropriou em relação à leitura e à escrita para o planejamento da intervenção pedagógica, o/a professor/a deve investigar, então, aquilo que o sujeito já conhece (nível de desenvolvimento real). A partir desse diagnóstico, o/a professor/a planejará suas ações considerando a zona de desenvolvimento iminente. No primeiro ano, por exemplo, o/a professor/a pode ler uma história e propor um reconto dessa narrativa por meio da oralidade, do desenho e de uma escrita. No quinto ano, dois textos de uma mesma temática podem ser apresentados aos sujeitos da aprendizagem com o objetivo de verificar se eles conseguem observar a intertextualidade ali presente e, a partir dessa leitura, propor uma nova produção textual, identificando nessa produção as regularidades linguísticas compatíveis com esse ano.

O processo de alfabetização deve ser desenvolvido a partir do conceito de totalidade da linguagem, partindo do macro para o micro, em um movimento contínuo e constante de retomada, que se faz necessário a partir da percepção da aprendizagem alcançada. Isto é, a alfabetização acontece a partir de textos que façam parte da realidade em que o sujeito da aprendizagem está inserido e com que eles se identifique, com recorte para as frases (para a compreensão da estrutura do texto), e/ou para as palavras (para a compreensão da estrutura das frases) e/ou, ainda, das sílabas, letras e fonemas.

A metodologia de trabalho deve ser realizada até o momento em que se perceba, por parte do sujeito da aprendizagem, a apropriação dos conceitos, cabendo ao/a professor/a a escolha de textos de diferentes gêneros do discurso, sejam eles do cotidiano, globais, de literatura, leis, normas etc., e que possam ser usufruídos e retrabalhados de diferentes formas e em todos os níveis do processo de alfabetização.

Nessa compreensão, o conceito de texto é ampliado de forma significativa, pois não se limita somente à literatura, e sim a toda uma gama de interações

a que os sujeitos são expostos no dia a dia, como placas, anúncios publicitários, imagens, obras de arte, bilhetes, documentos, embalagens etc. Tais exemplos consolidam as práticas elementares de leitura na esfera social e seus diversos campos de atividade humana<sup>89</sup>, pois é a partir da expressão da oralidade que o sujeito da aprendizagem externa seus conhecimentos prévios, assimilando e internalizando o SEA e as regularidades gramaticais próprias do português de uma forma contextualizada. Nessa direção, Britto (2003, p. 100) aponta que

A leitura [...] não existe fora da história. Ela é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. [...]. Deste modo, a leitura é uma ação cultural. O produto que resulta desta ação não é jamais a simples acumulação de informações, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da realidade presente no texto.

Desta forma, a leitura torna-se um importante elemento para o trabalho com os diferentes gêneros do discurso, que podem ser em prosa, o que engloba a conceituação de parágrafos, frases e palavras, ou em poesia, o que aborda estrofes, rimas e versos, sem deixar de aproveitar o momento para salientar o valor da pontuação na produção de sentido do texto. Isto pode começar de uma forma simples, como a partir da história do nome de cada sujeito, e ampliar para outras questões, como silabação, fonética, fonologia etc. Segundo Moura et al. (2010, p. 206), “a qualidade de mediação da atividade Orientadora de Ensino<sup>90</sup> se evidencia ao possibilitar que o sujeito singular se aproprie da experiência humana genérica na direção do pensamento teórico”. No caso específico do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, leitura e escrita são tomadas como experiências humanas genéricas, possibilitadas pela produção histórica de uma forma de simbolização complexa como o SEA. Estes diversos textos em gêneros do discurso possibilitam, além do trabalho com a gramática (parágrafo, frases, letra, fonema e grafema, alfabeto,

---

<sup>89</sup> Mikhail Bakhtin define *campos de atividade humana* como a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros do discurso específicos na sociedade. São campos de atividade humana: o artístico, o jornalístico, o científico, o sociopolítico etc.

<sup>90</sup> Verificar o conceito de Atividade Orientadora de Ensino na seção intitulada *Implicações para a estruturação do trabalho pedagógico*.

consciência fonológica, dígrafo, tipos de letra e seu traçado, sinônimos e antônimos, nomes próprios e comuns, adjetivação etc.), a abrangência das áreas do conhecimento, a saber: Matemática, Ciências Humanas, Ciência da Natureza e demais Linguagens, possibilitando, assim, a interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, o cumprimento do Plano Anual de Ensino, sem abrir mão da especificidade da leitura e da escrita, característica cara aos Anos Iniciais. Pode-se usar como exemplo a utilização do gênero do discurso *notícia* sobre o zoológico: neste caso, o/a professor/a pode trabalhar as características gramaticais de algumas palavras selecionadas, a questão da oralidade, do conhecimento prévio, além dos conceitos de ciências naturais, diferenciando animal selvagem de doméstico; conceitos de geografia, abordando a localização do zoológico no território catarinense; conceitos de matemática, abordando distância, quantidades e números de patas dos animais, além da própria noção de notícia.

Este trabalho pode ser realizado por meio da proposição de situações-problema, planificação, produções textuais, leitura de diferentes textos em diferentes suportes (internet, dicionários, mapas), dentre outras possibilidades. Portanto, trata-se de um trabalho extensivo, que pode perdurar por várias aulas, até que todos os elementos pertinentes ao texto possam ser explorados e relacionados ao conhecimento prévio dos sujeitos da aprendizagem, mas sem perder o foco do que é necessário ser trabalhado. Faz-se necessário, também, avaliar constantemente se há interesse por parte da maioria do grupo, se há a apropriação dos conhecimentos, alcance dos objetivos ou se há a necessidade de se buscar novas estratégias ou novos textos.

Deve-se considerar, também, os textos criados em sala pelo sujeito da aprendizagem e com a ajuda do/da professor/a como objeto de estudo, pois, em um primeiro momento, o/a professor/a pode intervir nesse processo e atuar como escriba (utilizando-se desse momento para reforçar as especificidades do sistema escrito, as regras de ortografia, a acentuação, a pontuação e a reescrita), para que depois a criança possa se reconhecer nesse processo e em seguida atuar como autor/a, pois, de acordo com Mello, “esse envolvimento da criança na vida da escola promove sua expressão oral [verbal] que é a condição essencial para o desenvolvimento da inteligência”.

Então, é a partir do processo de leitura e reescrita que se inicia o trabalho com as palavras, pois é nesse momento que o/a professor/a percebe as dificuldades ortográficas do grupo, e pode, a partir daí, contextualizar silabação, letra, fonema, vogais e consoantes (que devem ser apresentadas ao sujeito da aprendizagem como um todo e não separadamente pela sua nomenclatura).

Cabe ressaltar que a especificidade dos Anos Iniciais alcançada com essa forma de trabalho deve também ser aplicada aos sujeitos com deficiência. Para tanto, é necessário que o/a professor/a tenha um olhar diferenciado para as habilidades e potencialidades que cada sujeito da aprendizagem apresenta, trabalhando a partir de atividades adaptadas que poderão ser elaboradas em parceria com os/as profissionais de Atendimento Educacional Especializado. O desenvolvimento destes sujeitos se dá em sala e é complementado e suplementado pelo atendimento do AEE, e não o contrário, estabelecendo-se, assim, uma relação pedagógica de colaboração entre profissionais. Isto porque, é o/a professor/a quem domina o conhecimento específico e é responsável pelo ensino no âmbito da sala de referência<sup>91</sup>.

#### Apropriação da escrita – 1º e 2º anos

Objetiva-se que ao final do 2º ano o sujeito da aprendizagem esteja alfabetizado, tendo desenvolvido a capacidade de ler e escrever, ou seja, que tenha apropriado-se do sistema de escrita alfabética nos usos sociais da escrita, o que envolve leitura e escrita nas práticas sociais, entendendo leitura como um processo que envolve decodificação e compreensão, articuladamente. A escrita, por sua vez, é tomada como produção textual escrita, logo, trata-se de um processo que envolve planejamento, a escrita em si e a reescrita, que pode ser realizada individualmente ou coletivamente.

#### 1º e 2º anos

##### Objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros do discurso, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos

---

<sup>91</sup> Sugere-se conferir, neste documento, discussão específica sobre AEE.

comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
- Apreciar e utilizar, em situações significativas, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas e trava-línguas.
- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas etc.).
- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários etc.).
- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

### Apropriação da escrita – 3º ao 5º ano

Dando continuidade ao percurso de formação do sujeito da aprendizagem, nos três últimos anos dos Anos Iniciais, leitura e escrita continuam destacados dentro do trabalho educativo desenvolvido, de forma a garantir o domínio autônomo desse sujeito com relação a essas práticas sociais indispensáveis para a continuidade da formação escolar pela *atividade de estudo* e para a vida social de forma mais ampla.

#### 3º ano

##### Objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa

No início do 3º ano, o processo de alfabetização deverá estar consolidado, considerando que “alfabetizar não é formar no domínio da técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela transite pelos discursos mais variados e que tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita” (BRITTO, 2012). Espera-se, assim, que o trabalho educativo desenvolvido no 1º e 2º anos contribua para que o sujeito da aprendizagem aprenda a ler e a escrever pequenos textos com autonomia.

Sendo assim, os objetivos de aprendizagem que seguem poderão ser contemplados.

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros do discurso, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas e trava-línguas.
- Compreender e produzir textos destinados à organização e à socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas etc.).
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Oralidade

- Participar de interações orais em sala, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os momentos de fala.
- Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais produzidas pelo gênero humano.
- Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita alfabética, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros do discurso.
- Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros do discurso.
- Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história, dentre outros.
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros do discurso, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.
- Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.
- Produzir textos orais de diferentes gêneros do discurso, utilizando também recursos tecnológicos, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais e comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relatos de experiências orais, dentre outros).

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Leitura

- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- Ler textos não verbais, em diferentes suportes, inclusive tecnológicos.



- Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.
  - Ler textos (poemas, canções, tirinhas, texto de tradição oral, dentre outros) com autonomia.
  - Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, e revistas) e notícias, dentre outros gêneros do discurso do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
  - Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros do discurso e com diferentes propósitos.
  - Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo/a professor/a ou pelos/as colegas.
  - Realizar inferências em textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos pelo/a professor/a ou outro/a leitor/a experiente.
  - Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos pelo/a professor/a ou outro/a leitor/a experiente.
  - Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros do discurso, lidos pelo/a professor/a ou outro/a leitor/a experiente.
  - Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos pelo/a professor/a ou outro/a leitor/a experiente.
  - Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos pelo/a professor/a ou por outro/a leitor/a experiente.
  - Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos com autonomia.
- 
- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos com autonomia.
  - Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos com autonomia.
  - Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros dos discursos e temáticas, lidos com autonomia.
  - Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros do discurso e temáticas, lidos com autonomia.
  - Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.
  - Relacionar textos verbais e não verbais, estabelecendo sentidos.
  - Reconhecer finalidades de textos lidos pelo/a professor/a ou pelos sujeitos da aprendizagem.
  - Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Produção textual escrita

- Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com auxílio de escriba.
- Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.
- Produzir textos de diferentes gêneros do discurso, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um/uma escriba.
- Produzir textos de diferentes gêneros do discurso com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.
- Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero do discurso em questão e às finalidades propostas.

- Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.
- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do/da leitor/a.
- Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o/a professor/a é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
- Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
- Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.
- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
- Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Análise linguística, discursividade, textualidade e normatividade

- Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.
- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).
- Reconhecer gêneros do discurso e seus contextos de produção.
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).
- Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.
- Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.
- Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.
- Pontuar o texto.
- Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.
- Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros do discurso e situações de uso (redes sociais e meios de comunicação virtual, por exemplo).
- Conhecer e utilizar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidade, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.
- Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais e revistas).

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

- Utilizar diferentes tipos de letras em situações de escrita de textos e palavras.
- Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.

#### 4º ano

#### Objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente produzidos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às globais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo (incluindo o trabalho, no caso de jovens, adultos e idosos) e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida (no caso de jovens, adultos e idosos), com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Oralidade

- Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e emitindo as palavras com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

- Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do/da interlocutor/a.
- Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal e tom de voz.
- Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
- Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo/a professor/a.
- Identificar gêneros do discurso orais, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio e na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula etc.)
- Ouvir gravações, canções, textos falados em variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
- Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
- Declamar poemas com entonação, postura e interpretação adequadas.

### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Leitura

- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- Estabelecer expectativas em relação ao texto que lerá (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero do discurso, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- Localizar informações explícitas em textos.
- Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
- Produzir/Atribuir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e que apresentam uma dimensão lúdica/estética, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- Ler e compreender, em colaboração com os/as colegas, com a ajuda do/da professor/a e, também, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
- Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
- Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
- Ler e compreender, silenciosamente e/ou em voz alta, com autonomia e fluência, textos com nível de textualidade adequado.
- Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os/as colegas sua posição/opinião após a leitura.
- Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase e/ou do texto.
- Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
- Buscar e selecionar, com o apoio do/da professor/a, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
- Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros do discurso e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros do discurso, temas e autores.
- Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
- Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
- Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
- Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do discurso do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras etc.) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do discurso do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.
- Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.
- Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.
- Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).

## Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Produção textual escrita

- Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais, a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros do discurso (lista/apresentação de materiais e manuais/instruções/passos de jogo).
- Produzir notícias, digitais ou impressas, sobre fatos ocorridos no universo escolar para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.
- Planejar e produzir textos/resumos/fichas de leitura sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Planejar e produzir, com autonomia, verbetes de enciclopédia, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.
- Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.

## Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Análise linguística/semiótica

- Planejar, com a ajuda do/da professor/a, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem se escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, a organização e a forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
- Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do/da professor/a e a colaboração dos/das colegas para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- Editar a versão final do texto, em colaboração com os/as colegas e com a ajuda do/da professor/a, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
- Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

## 5º ano

### Objetivos de aprendizagem da Língua Portuguesa

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente produzidos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a

criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às globais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo (incluindo o do trabalho, no caso de jovens, adultos e idosos) e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (e ao seu projeto de vida, no caso de jovens, adultos e idosos) com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Oralidade

- Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais, conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio e na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula etc.).
- Ouvir gravações, canções, textos falados em variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
- Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.

- Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
- Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
- Identificar, em textos orais, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição e finalidade.
- Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
- Expor trabalhos ou pesquisas escolares em sala, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
- Declamar poemas com entonação, postura e interpretação adequadas.
- Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
- Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e emitindo a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do/da interlocutor/a.
- Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal e tom de voz.
- Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Leitura

- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
- Identificar e reproduzir, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público de modo geral e cartas de reclamação, digitais ou impressas, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros do discurso, inclusive em suas versões orais.



- Buscar e selecionar, com o apoio do/da professor/a, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
- Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros do discurso e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.
- Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais como manuais e regras, dentre outros gêneros do discurso do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do discurso do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
- Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
- Identificar, em textos em versos, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
- Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
- Ler e compreender, com autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a elaboração dos discursos indireto e direto.
- Ler e compreender, com autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
- Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base nos quais histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
- Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em *blogs* argumentativos, dentre outros gêneros do discurso do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
- Analisar a validade e a força de argumentos em exposições sobre produtos de mídia, com base em conhecimentos sobre esses mesmos produtos.
- Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
- Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
- Observar, em *ciberpoemas* e minicontos em diferentes mídias, os recursos multissemióticos presentes nesses textos.
- Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- Estabelecer expectativas em relação ao texto que lerá (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero do discurso, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos e checando a adequação das hipóteses realizadas.

- Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
- Atribuir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias etc.).
- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e que apresentam uma dimensão lúdica/fruitiva, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- Ler e compreender, em colaboração com os/as colegas, com a ajuda do/da professor/a e de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
- Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
- Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
- Ler e compreender, silenciosamente e/ou em voz alta, com autonomia e fluência, textos com nível de textualidade adequado.
- Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os/as colegas sua opinião após a leitura.
- Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

#### Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Produção textual escrita

- Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero do discurso e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero do discurso e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
- Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de objetos materiais e imateriais, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
- Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero do discurso e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Roteirizar, produzir e editar vídeo para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia, com base em conhecimentos sobre tais produtos, de acordo com as convenções do gênero do discurso e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.
- Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Planejar e produzir, com autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/a finalidade do texto.
- Criar narrativas ficcionais, com relativa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

## Objetivos específicos de Língua Portuguesa – Análise linguística/semiótica

- Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.
- Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
- Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
- Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero do discurso, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
- Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero do discurso em questão.
- Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
- Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a grafia de palavras, especialmente no caso de palavras com relações fonema-grafema irregulares.
- Apreender a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com 'h' inicial que não representa fonema.
- Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
- Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
- Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
- Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
- Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas e parênteses.
- Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do/da professor/a e a colaboração dos/das colegas para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
- Editar a versão final do texto, em colaboração com os/as colegas e com a ajuda do/da professor/a, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
- Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

#### 4.3.2 Língua Portuguesa nos Anos Finais

Ao se considerar o fundamento teórico-filosófico assumido pelo município e o percurso de desenvolvimento das discussões sobre o ensino de língua na área e na Rede de Balneário Camboriú, assume-se o ensino de Língua Portuguesa como comprometido com o ideal formativo humanizador, utilizando-se do tratamento gramatical e linguístico, mas não se restringindo a ele e, sim, superando-o. Isso porque “[...] a função primordial da escola é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum” (BRITTO, 2012, p. 83). É nessa direção que a concepção de trabalho com língua na Rede se constitui. Para tal, Britto (2012, p. 84) assim define a função principal do ensino escolar de língua a partir de um ideal formativo humanizador:

A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade.

Entender a educação linguística dessa forma significa contrapor-se tanto a tendências pedagógicas superadas – ainda que no âmbito acadêmico – quanto a algumas em voga contemporaneamente. Dessas tendências, importa destacar que, pela lógica da superação por incorporação, alguns elementos podem ser retomados e realinhados à luz de objetivos pedagógicos consoantes com a Teoria Histórico-Cultural.

Uma dessas tendências é a tradicionalista, supostamente superada, que inspirou o trabalho educativo em língua de forma a dar a ele acento de centralidade aos conhecimentos gramaticais como significativos em si mesmos para a formação dos indivíduos, convertendo o ensino de língua em ensino das regularidades linguístico-ortográficas que, ao serem apropriadas, resultariam, numa relação de causa e efeito, em leitores e produtores de textos mais proficientes. Na concepção assumida pela Rede, ao contrário disso, entende-se que o centro do trabalho educativo é, antes, leitura e escrita,

e os conhecimentos sobre a língua devem ser trabalhados como subsidiários às práticas de leitura e escrita.

Já no que compete às tendências pedagógicas em voga, cabe destacar a contraposição da Rede em relação a ideais formativos centrados no domínio técnico da leitura e da escrita, focados apenas em seu uso cotidiano, sem significar necessariamente ampliação das formas de pensar e de se relacionar com a cultura. Tais concepções tendem a minimizar a reflexão/análise mais detalhada das estratégias linguísticas com vistas à ampliação das possibilidades de compreensão e relação com a cultura do escrito. São exemplos dessas tendências as pedagogias centradas no fazer, na dimensão técnica, do que se aproxima a pedagogia das competências. Uma vez mais: de acordo com a concepção em foco pela Rede, não se assume que o movimento a ser empreendido nas práticas pedagógicas seja o da extinção do trabalho educativo dos usos da língua característicos do cotidiano, tampouco da reflexão sistemática e gradualmente complexificada da língua; o que se propõe é a superação dessas dimensões em favor da promoção, também, de formas mais elaboradas de relação com o escrito.

Em síntese, trata-se não de uma visão conciliatória, mas superadora, colocada em favor da formação humana *omnilateral*, pautada na concepção de que

[...] o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela. [...]. Isso porque, a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se vinculam por ela é central na formação dos sujeitos e não se realizam senão através do exercício sistemático e reflexivo (BRITTO, 2012, p. 67).

Assim concebendo, leitura e produção de textos devem ser priorizadas no planejamento do trabalho educativo em língua na Rede. Entende-se por leitura uma prática social que envolve a um só tempo *decodificação* e *compreensão*. Tal prática social pode ser complementada por objetos culturais com outras formas de simbolização, não havendo concorrência dentre elas e, sim, priorização, dada a especificidade do ensino de língua, do simbolismo escrito.

Além disso, cabe considerar que ler é inescapavelmente ação transitiva, ou seja, é sempre leitura de algum texto, ou, ainda, ler não é ato destituído de

complementação. Lê-se notícias, bilhetes, romances, tirinhas, todo tipo de materiais com circulação e função social que contenham escrita, ainda que complementada por outras semioses. Tendo presente essas possibilidades de leitura, Geraldi (1984; 1991) define, pelo menos, quatro tipos de leitura, a saber: (i) leitura estudo-do-texto; (ii) leitura fruição; (iii) leitura busca-de-informação; (iv) leitura pretexto.

As ações planejadas envolvendo a leitura devem estar presentes cotidianamente no trabalho educativo, não sendo possível concentrá-las em aulas semanais, que ocupam momentos pontuais na formação da semana. Isso porque, tais ações devem receber atenção e intervenção pedagógica, organizada, sistematizada e planejada pelo/a professor/a, envolvendo reflexões sobre as estratégias linguísticas empregadas pelo/a autor/a, ainda que não se restringindo a elas, mas contemplando-as. Vale o destaque de que reflexões como as destacadas aqui não podem ser confundidas com a transformação do texto unicamente como pretexto para o trabalho educativo com questões linguísticas definidas aprioristicamente, esvaziando o texto da dimensão interacional que o justifica.

No que compete à produção textual, importa destacar que ela abrange as modalidades orais e escritas, na perspectiva de gêneros do discurso. No tocante à produção textual escrita, não estão englobadas, na concepção de escritura escolar defendida pela Rede, práticas amparadas na lógica da *redação*, centrada numa escritura circular, como exercício para posterior escrita, o que Geraldi (1991) classifica como escritura para a escola. Essa forma de escritura cristaliza o que é do movimento histórico e artificializa o ato de escrever, por centrar-se em sequências textuais que não existem em manifestações puras no uso social, a exemplo de narração, descrição e dissertação.

A proposta é de que a produção escrita de textos se volte à escrita na escola (GERALDI, 1991), com função social, seja ela *recurso de memória* para o indivíduo – notas de aula, fichamentos, resumos, listas, mapas conceituais, dentre outros usos possíveis – ou para *interação* com o outro – artigos de opinião, comentários críticos em páginas da internet, cartas abertas, contos, crônicas, dentre outros modos de interagir característicos de diferentes esferas da atividade humana.

Do ponto de vista do planejamento, organização e sistematização do ensino, a reescrita textual e a análise linguística se fazem importantes aliadas no que diz respeito ao aprendizado que se deseja obter nas aulas de Língua Portuguesa, como sugerido pelos PCN:

[...] são apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos propostos para a área se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem (BRASIL, 1997a, p.32).

Isso porque o exercício da revisão permite ao/à autor/a refletir continuamente sobre o objetivo inicial traçado e os caminhos percorridos durante a escrita para alcançá-lo, se a finalidade comunicativa do texto será reconhecida pelo seu destinatário, e se a linguagem utilizada é adequada para o cumprimento de tais exigências. Esses procedimentos podem ser reconhecidos como um complexo processo de metacognição, pois implica em uma reflexão deliberada sobre as decisões tomadas durante a escrita do texto. Mendonça (2006) corrobora tal proposição afirmando que a análise linguística possibilita “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Ao longo deste documento, percebem-se vários momentos em que se sugere a introdução de determinadas habilidades a partir do 6º ano. Essa introdução, como já dito anteriormente, não deve ser realizada de forma conteudista, mas sim como uma prática cotidiana mesclada às atividades diárias de sala de aula, e em um grau de complexificação gradual, tornando tais habilidades progressivamente internalizadas.

| <b>Campos de atuação</b>                | <b>Sigla</b> | <b>Descrição e gêneros compreendidos</b>  |
|---|--------------|---|
| Campo artístico-literário               | AL           | A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. Também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio da cultura escrita. Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros do discurso, que devem ser explorados ao longo dos anos. |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | PEP          | Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros do discurso como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, <i>podcasts</i> e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros. Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos sujeitos da aprendizagem, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais  |



|                              |    |  |
|------------------------------|----|--|
|                              |    | típicos dos letramentos e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que supõem colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.   |
| Campo jornalístico-midiático | JM | Vários são os gêneros do discurso possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos: reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i> , anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i> , <i>spot</i> , dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. |

|                                  |     |   |
|----------------------------------|-----|---|
| Campo de atuação da vida pública | AVP | <p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros do discurso já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, <i>spot</i>, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição <i>on-line</i>, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros. Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico/midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo.</p> |
|----------------------------------|-----|---|

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

## Eixo Leitura

| <b>Objeto de conhecimento</b>  | <b>Habilidades</b>  | <b>Campos</b>                    |  |  |            |  |
|--------------------------------|---|----------------------------------|--|--|------------|--|
| Apreciação e réplica           | Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.  | <b>AL<br/>JM<br/>AVP</b>         |  |  |            |  |
|                                | Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo aquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendem denunciar, expor uma problemática ou ‘convocar’ para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção em seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos. | <b>AVP</b>                       |  |  |            |  |
| Relação entre gêneros e mídias | Analisar e comparar peças publicitárias variadas de forma a perceber a articulação entre elas e a adequação dessas peças ao público-alvo, os objetivos do anunciante e/ou da campanha e a construção composicional e estilo dos gêneros em questão como forma de ampliar sua compreensão de textos pertencentes a esses gêneros.  | <b>JM</b>                        |  |  |            |  |
| Sentidos globais do texto      | Identificar, em textos de gêneros diversos veiculados em diferentes suportes, o tema central (ou o fato, no caso dos textos jornalísticos), contextos de produção, finalidade e público-alvo, por meio de estratégias de leitura diversas.  | <b>AL<br/>PEP<br/>JM<br/>AVP</b> |  |  |            |  |
| Efeitos de sentido             | Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.  | <b>JM</b>                        |  |  | <b>A-C</b> |  |

|   |  |            |  |  |  |  |
|---|--|------------|--|--|--|--|
|   | Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc., o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.   | <b>JM</b>  |  |  |  |  |
| Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero | Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes (parte inicial, blocos de artigos, artigos, e parte final) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.   | <b>AVP</b> |  |  |  |  |
|   | Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos. | <b>PEP</b> |  |  |  |  |
|   | Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.  | <b>AL</b>  |  |  |  |  |

|  |  |            |  |  |  |  |
|--|--|------------|--|--|--|--|
|  | Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CDs, DVDs etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. | <b>AL</b>  |  |  |  |  |
| Relação entre textos                           | Comparar, com a ajuda do/da professor/a, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.   | <b>PEP</b> |  |  |  |  |
| Procedimentos de leitura                       | Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes.   | <b>PEP</b> |  |  |  |  |
| Relação do verbal com outras semioses          | Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica.  | <b>PEP</b> |  |  |  |  |
| Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão | Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.  | <b>PEP</b> |  |  |  |  |

|  |  |    |  |  |  |  |
|--|--|----|--|--|--|--|
| Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos | <p>Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero do discurso, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregadas, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> | AL |  |  |  |  |
|  | <p>Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>  | AL |  |  |  |  |
| Adesão às práticas de leitura  | <p>Ler livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a fim de romper com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros do discurso e a temática e nas orientações dadas pelo/a professor/a.</p>  | AL |  |  |  |  |

## Eixo Produção Textual

| Objeto de conhecimento   | Habilidades  | Campos                                |  |  |  |  |
|--|--|---------------------------------------|--|--|--|--|
| Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais | Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> ( <i>vlogueiro</i> ) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. | <b>JM</b><br><b>PEP</b><br><b>AVP</b> |  |  |  |  |

|                         |  |  |                        |  |  |  |  |
|-------------------------|--|--|------------------------|--|--|--|--|
| Textualização           |  | <p>Produzir textos em diferentes gêneros do discurso, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do/da professor/a e a colaboração dos/das colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> | AL<br>JM<br>PEP<br>AVP |  |  |  |  |
|                         |  | <p>Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, quando houver esse tipo de demanda, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros do discurso em questão.</p>   | AVP                    |  |  |  |  |
| Revisão/edição de texto |  | <p>Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das</p>   | AL<br>JM<br>PEP<br>AVP |  |  |  |  |



|   |   |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|
|   | ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.  |  |  |  |  |
|   | Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, “isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.   | <b>AL</b><br><b>JM</b><br><b>PEP</b><br><b>AVP</b> |  |  |  |
| Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais            | Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, <i>banner</i> , folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. | <b>JM</b>  |  |  |  |
| Produção de textos de divulgação científica (textualização, revisão e edição) | Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos ( <i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i> ) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.  | <b>PEP</b><br><b>JM</b>                            |  |  |  |

|   |    |   |                   |  |  |  |  |
|---|----|---|-------------------|--|--|--|--|
| Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição | de | Planejar, produzir, revisar/editar e reescrever textos literários, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.   | <b>AL</b>         |  |  |  |  |
|   | e  | Planejar, produzir, revisar e editar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados. | <b>PEP<br/>JM</b> |  |  |  |  |

|                      |  |    |  |  |  |  |
|----------------------|--|----|--|--|--|--|
| Relação entre textos | Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. | AL |  |  |  |  |
|----------------------|--|----|--|--|--|--|

## Eixo Oralidade

| Objeto de conhecimento | Habilidades  | Campos |  |  |  |  |
|------------------------|--|--------|--|--|--|--|
| Oralização             | <p>Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o/a professor/a) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil –; contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p> | AL     |  |  |  |  |

|  |  |    |  |  |  |  |
|--|--|----|--|--|--|--|
|  | <p>Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, <i>slams</i>, canais de <i>booktubers</i>, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, <i>fanzines</i>, <i>e-zines</i>, <i>fanvídeos</i>, <i>fancipes</i>, <i>posts</i> em <i>fanpages</i>, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p> | AL |  |  |  |  |
|  | <p>Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo/a autor/a por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p>   | AL |  |  |  |  |

|  |  |           |  |  |  |  |
|--|--|-----------|--|--|--|--|
| Produção de textos jornalísticos orais | <p>Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i>, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros do discurso.</p> | <b>JM</b> |  |  |  |  |
|  | <p>Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p>   | <b>JM</b> |  |  |  |  |
|  | <p>Definir o recorte temático da entrevista e o/a entrevistado/a; levantar informações sobre o/a entrevistado/a e sobre o tema da entrevista; elaborar roteiro de perguntas; realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas decorrentes da resposta, se o contexto permitir; tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p>   | <b>JM</b> |  |  |  |  |

|  |   |                                  |  |  |  |  |
|--|---|----------------------------------|--|--|--|--|
| Planejamento e produção de textos orais  | Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo dos gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. | <b>AL<br/>JM<br/>PEP<br/>AVP</b> |  |  |  |  |
| Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social | Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos/das colegas e dos/das professores/as, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.  | <b>AVP</b>                       |  |  |  |  |
|  | Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e  | <b>AVP</b>                       |  |  |  |  |

|          |  |            |  |  |  |  |
|----------|--|------------|--|--|--|--|
|          | possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.  |            |  |  |  |  |
|          | Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.   | <b>AVP</b> |  |  |  |  |
| Registro | Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados). | <b>AVP</b> |  |  |  |  |



## Eixo Análise Linguística/semiótica

| <b>Objeto de conhecimento</b> | <b>Habilidades</b>  | <b>Campos</b> |  |  |  |  |
|-------------------------------|---|---------------|--|--|--|--|
| Construção composicional      | <p>Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do/da entrevistado/a e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p>  | <b>JM</b>     |  |  |  |  |
|                               | <p>Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i>; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns</p> | <b>PEP</b>    |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
|   | <p><i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</p>   |  |  |  |  |  |
| Marcas linguísticas e intertextualidade | <p>Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do/da autor/a e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.</p> | <p><b>JM</b><br/><b>PEP</b><br/><b>AVP</b></p> |  |  |  |  |

|        |   |                   |  |  |  |  |
|--------|---|-------------------|--|--|--|--|
| Estilo | Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros do discurso (por exemplo, as formas de pretérito em relatos, as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos, as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). | <b>JM</b>         |  |  |  |  |
|        | Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).  | <b>JM<br/>AVP</b> |  |  |  |  |

|  |   |     |  |  |  |  |
|--|---|-----|--|--|--|--|
| Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios | <p>Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p>  | AVP |  |  |  |  |
| Modalização  | <p>Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; obligatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”.</p> | AVP |  |  |  |  |

|  |  |                   |  |  |  |  |
|--|--|-------------------|--|--|--|--|
| Ferramentas de apoio a apresentações orais   | Refletir sobre os efeitos de sentido causados pela utilização adequada das ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e utilizando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por <i>slide</i> , usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados etc.   | <b>JM<br/>PEP</b> |  |  |  |  |
| Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários | Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e | <b>AL</b>         |  |  |  |  |

|                      |  |                                  |  |  |  |  |
|----------------------|--|----------------------------------|--|--|--|--|
|                      | ações próprios de cada gênero narrativo.   |                                  |  |  |  |  |
| Variação linguística | Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.                            | <b>AL<br/>JM<br/>PEP<br/>AVP</b> |  |  |  |  |
|                      | Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. | <b>AL<br/>JM<br/>PEP<br/>AVP</b> |  |  |  |  |

Legenda: (I) Introduzir - (A) Aprofundar - (C) Consolidar - (R) Retomar

#### 4.3.3 Leitura: experiência estética pela literatura para o processo inicial de formação humana

A leitura, quando tomada na perspectiva da formação humana que perpassa este documento, torna-se um dos componentes centrais para a *humanização* do indivíduo, já que, quando trabalhada de forma coerente e com

planejamento, desenvolve o pensamento crítico e possibilita que o sujeito da aprendizagem formule questionamentos que o auxiliam no processo de apropriação de saberes e compreensão do mundo que o cerca. A leitura literária, por sua vez, configura-se como a máxima expressão do papel *humanizador* da literatura. O desenvolvimento do hábito de ler, longe de ser entendido como uma prática redentora, que, por si mesma, independentemente daquilo que se lê, contribuiria para possível erudição ou ascensão social (BRITTO, 2015a), é entendido, aqui, como ato que deve se dar desde a infância, para que a criança se familiarize com esta atividade e possa ir aos poucos ampliando, por meio das diversas formas de leitura, seus meios de interação social. Entende-se, desse modo, que a leitura literária seja um direito inalienável (CANDIDO, 2017 [1970]) e,

[...] para que esse direito possa ser usufruído, há que se produzirem as condições materiais e sociais: crianças leitoras nascem, e crescem, e vivem, e se criam em ambientes em que a leitura desimpedida ocorra espontânea e frequentemente: ambientes com muitos e bons livros, com muitas e boas histórias e poemas, com muitas palavras e desafiadoras frases desajustadas, novidadeiras, voadoras, atrapalhadas, consoladoras, brincalhonas... Palavras mudas e tagarelas (BRITTO, 2015a p. 58).

Além da família, a escola, principalmente em se tratando de educação pública, tem papel fundamental na formação do indivíduo enquanto leitor, pelo fato de poder instituir um ambiente propício para a utilização, compreensão, análise, debate e, até mesmo, escritura nos diversos gêneros do discurso que circulam na sociedade, promovendo interação do indivíduo com o mundo à sua volta, a qual ultrapassa os muros da escola. Sendo assim, a leitura deve ser proposta, para além de um momento prazeroso, como um recurso que contribua para a *humanização* de fato, entendendo-se que a partir disso o sujeito da aprendizagem possa, em derivações do texto trabalhado, elaborar narrativas, realizar inferências e produzir conceitos diversificados sobre os problemas encontrados no cotidiano, além de potencializar seu aprendizado e aumentar seu vocabulário.

Convém destacar que nem sempre a leitura proporciona, de imediato, o prazer ou a fruição. A literatura com potencial de *humanização* muitas vezes se dá por meio de contradições que geram incômodo. Em derivações da perspectiva

histórico-cultural assumida pela Rede, entende-se que o objetivo no trato com a literatura deva ser, desde a Educação Infantil e Anos Iniciais, provocar inquietações que façam o sujeito da aprendizagem refletir sobre a condição humana na sociedade atual, conscientizando-se, o que é fator indispensável para *humanização*. Assim considerando, a leitura pode contribuir de forma exponencial para a participação do sujeito na realidade social com todas as suas contradições. Além de ampliar seu conhecimento de mundo, a leitura tem potencial instrumentalizador, o que faculta ao indivíduo diferentes formas de interação e participação social<sup>92</sup>.

Pode-se afirmar que a primeira apropriação do sujeito quanto à leitura é a compreensão e organização, no pensamento, do mundo que o cerca (geralmente denominada erroneamente “leitura de mundo<sup>93</sup>”), momento no qual ele utiliza as suas experiências de vida, amplia seus saberes e, conseqüentemente, o seu repertório cultural. Deste modo, com o auxílio de um/uma interlocutor/a mais experiente que planeja as interações em sala, com objetivos bastante bem marcados, o/a leitor/a vai se apropriando desse conhecimento, entendendo cada vez mais a realidade existente e se reconhecendo como sujeito histórico e social.

Nessas condições, o ensino da leitura<sup>94</sup> deve ser sistematizado, organizado e planejado de modo a subsidiar a compreensão leitora, pois somente quando há intencionalidade pode-se dizer que se faculta a apropriação do conhecimento. De acordo com Britto (2003, p. 112), assim,

[...] promover literatura, promover leitura, enquanto ação política, significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados na experiência artística.

---

<sup>92</sup> Sugere-se, para aprofundamento da questão, as discussões empreendidas por Barroco e Superti (2014) no texto *Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano*; Britto (2003) nos textos *Leitura e participação* e *Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura*; e Candido 2017 [1970] em *O direito à literatura*.

<sup>93</sup> Entende-se por leitura de mundo, aqui, o processo que envolve necessariamente decodificação e interpretação de signos verbais.

<sup>94</sup> Compreende-se a especificidade do trabalho com a Leitura nos Anos Iniciais como complementar à formação dos indivíduos, no sentido de conferir a eles possibilidades de acesso e ampliação de repertório, especialmente literário. Logo, a complementação não se dá no sentido de tratamento dos objetivos de aprendizagem previstos no currículo da alfabetização e sua continuidade.



O objetivo que perpassa a formação de leitores<sup>95</sup> no âmbito desta Proposta Curricular é, dessa forma, “[...] elaborar e reelaborar um conhecimento de mundo que permita ao sujeito, enquanto ser social, a crítica da própria sociedade em que está inserido, bem como da sua própria condição de existência”. (BRITTO, 2003, p. 114). Torna-se importante ressaltar que a aproximação a tal objetivo só se dá por meio da consideração da realidade social e psicológica dos sujeitos da aprendizagem. Significa dizer, assim, que professores/as, munidos/as do conhecimento acerca dos indivíduos com os quais estão lidando, de seus objetivos e daquilo que sabem que precisam ensinar, sejam encorajados/as a elaborar planejamentos que incidam na complexificação do entendimento de mundo dos sujeitos da aprendizagem, contribuindo para sua transformação.

Em atenção à documentação nacional que orienta a elaboração de propostas curriculares, explicita-se que a BNCC (BRASIL, 2017) sugere o trabalho com textos de diversos campos de atuação humana, considerando para os Anos Iniciais os seguintes campos: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública; e para os Anos Finais todos esses campos, acrescentando-se o jornalístico-midiático. A Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú sugere a priorização, nos Anos Iniciais, de textos artístico-literários, sendo estes complementados pelos textos dos outros campos. Tal escolha se dá em função da capacidade humanizadora da literatura, critério que vem marcando as escolhas teórico-metodológicas da Rede Municipal de Ensino.

Apesar da eleição do campo artístico-literário como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, o/a professor/a poderá relacionar o texto lido com outros gêneros do discurso de diferentes campos da atividade humana, inclusive, também nos Anos Iniciais, do campo jornalístico-midiático. Opcionalmente, ao trabalhar com uma narrativa relacionada à culinária, por exemplo, o/a docente poderá ampliar a discussão relacionada à temática com a leitura do gênero receita e estimular a apreciação ou produção de vídeos e

---

<sup>95</sup> Ainda que a expressão ‘formação de leitores’ seja problematizada por autores como Britto (2003), com o qual há compartilhamento teórico nesta Proposta, o termo será mantido neste documento tendo em vista sua disseminação no cenário nacional entre educadores/as.

áudios para ampliação da compreensão leitora. Do mesmo modo, ao trabalhar com uma crônica, é possível propor atividades com *blog*, telejornal ou notícias, em um movimento que extrapola o ensino do gênero do discurso em si mesmo.

É importante fazer uma distinção entre o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa e na disciplina de Leitura. Enquanto a primeira se ocupa, também, da apropriação de regras e conceitos da língua portuguesa, além da produção de textos nos gêneros do discurso diversos, a segunda prioriza atividades de apreciação e compreensão de textos por meio de experiências recorrentes de leitura. Ou seja, o/a professor/a de Leitura não precisa se ater ao ensino de questões gramaticais ou estrutura dos diferentes gêneros mas, sim, propor atividades que coloquem o sujeito da aprendizagem em contato com os objetos literários, visando proporcionar condições objetivas e subjetivas de leitura aos sujeitos, o que possibilita o desenvolvimento do hábito da leitura, entendendo-se que

Ser leitor depende de diversos fatores que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes. Os processos de compreensão e busca do conhecimento estão relacionados mais com formas de acesso à cultura do que como métodos de ensino e aos programas de formação (BRITTO, 2012, p. 42).

A partir de tal compreensão, orienta-se ao/a professor/a de Leitura que, na medida, também, de suas condições objetivas e subjetivas, confira ambiente favorável ao desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas dos sujeitos, tendo consciência de que esse é um processo a ser conquistado ao longo de anos de escolarização intencional e planejada.

Considera-se, nesse mesmo debate, que o ato de ler histórias, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, estimula os sujeitos da aprendizagem à curiosidade, desperta o seu imaginário, a apropriação e objetivação de ideias alheias que auxiliam na elaboração das suas próprias ideias, em um movimento que é mediado pelo/a professor/a, o que faz com que os sujeitos tomem conhecimento de vários tipos de situações e narrativas. Dessa forma, a leitura, além de contribuir na formação da personalidade e da oralidade do

indivíduo, desenvolve também os aspectos social e afetivo, pois o ser humano é um ser essencialmente social.

Britto (2012) afirma que a narração é uma das atividades humanas fundamentais na história da humanidade, uma vez que ela proporciona a elaboração de um mundo de ideias possível ou desejável. Dessa maneira, mesmo que a narração não seja pautada na realidade pura, ela sempre será reconstrução dela, o que possibilita que sujeitos entrem em contato com a experiência humana para além daquilo que os cerca, fator que faculta a *humanização*.

Ao se ter em vista o papel preponderante da escola no aperfeiçoamento da competência leitora dos sujeitos da aprendizagem – principalmente daqueles socioeconomicamente desprivilegiados –, é imprescindível que as atividades nas aulas de Leitura promovam o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a formação de leitores proficientes, autônomos e emancipados. Para tanto, é necessário pensar o ensino da leitura não só como fruição, mas também em seus aspectos analítico e reflexivo, o que significa que a orientação na leitura não deve se limitar a atividades exaustivas de identificação de elementos do texto, com questionários extensos e pouco estimulantes, por exemplo. A motivação dos sujeitos da aprendizagem para a leitura pode ser feita por meio da ludicidade, levando-se o/a leitor/a a imaginar, deduzir, inferir e refletir sobre o que foi lido e a posicionar-se criticamente.

O professor ou a professora deve procurar meios de criar um ambiente favorável para o desenvolvimento do hábito pela leitura para além da escola, ao mesmo tempo em que desenvolve atividades de compreensão do texto lido, do contexto de produção desse texto e de sua função social. O uso de metodologias e atividades que favoreçam a participação ativa dos sujeitos da aprendizagem pode ser eficaz para efetivar essa condição.

Contação de histórias, leitura compartilhada, apresentações teatrais, saraus, projetos de leitura (inclusive em parceria com a Biblioteca Escolar), rodas de conversa literária, organização da Semana do livro<sup>96</sup> na escola e participação

---

<sup>96</sup> Sugere-se que a Semana do livro seja realizada conforme o Decreto nacional n.º 84.631/1980, no período de 23 a 29 de outubro.

na Semana Municipal dos Contadores de Histórias<sup>97</sup> são algumas sugestões interessantes para promover a leitura na escola.

### Objetivos de Leitura nos Anos Iniciais

Os objetivos de aprendizagem são progressivos e ocorrem em uma rede de complexificação a cada ano. Logo, assume-se que o/a professor/a em atuação na disciplina de Leitura deva organizar as ações de intervenção a partir da identificação do alcance ou não dos objetivos previstos a seguir, levando-se sempre em consideração as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos da aprendizagem com os quais esteja lidando.

### Objetivos de aprendizagem do 1º e 2º anos

- Fruir esteticamente pela leitura e pela dramatização de textos da esfera literária de modo geral, despertando emoções, sensações, reflexões e opiniões.
- Desenvolver a capacidade de ouvir o outro e de se expressar.
- Ampliar o vocabulário pela leitura de textos e apreensão do sentido geral das palavras utilizadas neles.
- Apreciar textos literários diversos, como contos, poemas, romances, crônicas e texto teatral, identificando as especificidades de cada um desses gêneros do discurso e relacionando-os com outras produções do mesmo gênero ou mesma temática.
- Inferir informações implícitas nos textos lidos e o sentido das palavras ou expressões desconhecidas com base no contexto da frase ou do texto.
- Compreender a evolução da escrita dentro da perspectiva do processo histórico-cultural por meio das ações de leitura desenvolvidas nas aulas.
- Identificar os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, enredo e foco narrativo), relacionando-os com a ampliação da compreensão do texto.
- Observar a caracterização das personagens e sua importância e articulação para a construção do enredo.
- Compreender fatos das narrativas dentro da ordem cronológica.
- Distinguir fatos de opiniões/sugestões nos textos lidos.
- Localizar palavras no dicionário, com auxílio do/da professor/a, para esclarecer significados, reconhecendo o mais adequado para o contexto que deu origem à consulta.
- Identificar a função social dos textos, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- Estabelecer expectativas em relação ao texto que lerá, apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero do discurso, o suporte e o universo temático, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos e checando a adequação das hipóteses realizadas.
- Vivenciar novas possibilidades de práticas de leitura que possam incentivar a imaginação e a criatividade, participando do universo letrado, interagindo e socializando com os pares.

---

<sup>97</sup> Que ocorre na segunda semana do mês de setembro.

- Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e que apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade.
- Identificar características regionais, urbanas e rurais da fala pela escuta de gravações, canções e textos literários falados em variedades linguísticas, respeitando as diversas variedades de uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
- Identificar a função da pontuação no texto e sua relação com a leitura e a construção de sentidos.
- Identificar a necessidade de buscar em outros textos que circulam em meios impressos ou digitais informações demandadas para a compreensão da leitura do texto literário principal em estudo.
- Reconhecer, pela leitura de textos de diferentes universos sócio-históricos e culturais, a diversidade humana mantida à margem da literatura clássica.

#### Objetivos de aprendizagem adicionais a partir do 3º ano

- Operar o dicionário com autonomia, buscando palavras desconhecidas no texto.
- Ampliar o vocabulário através da leitura de diversos textos.
- Compreender e interpretar os diversos textos e gêneros do discurso, para que servem e onde circulam.
- Desenvolver o prazer pela leitura, aguçando o potencial cognitivo e criativo.
- Ampliar as oportunidades de acesso de estudantes e professores a diferentes materiais de leitura (livros, revistas, web e outros).

#### Objetivos de aprendizagem adicionais a partir do 4º ano

- Opinar sobre textos lidos em sala de aula.
- Valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento.
- Desenvolver o desejo por novas leituras.
- Elaborar produções orais, escritas e em outras linguagens.
- Ler com autonomia textos de variados tipos e gêneros do discurso, compreendê-los e interpretá-los.
- Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase.
- Consultar o dicionário para esclarecer dúvidas de significado das palavras.
- Participar ativamente em momentos de leitura compartilhada, contribuindo para a compreensão coletiva do texto.

#### Objetivos de aprendizagem adicionais a partir do 5º ano

- Desenvolver habilidades e estratégias de leitura.
- Desenvolver o gosto pela leitura, implementando práticas leitoras ricas e diversificadas em todas as áreas do conhecimento.

#### Sugestões de gêneros textuais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Esfera artístico-literária:

Lendas

Contos

Tirinhas

Fábulas

Poemas

Cordel

Mitos

Canções

Romances                      característicos                      da

Literatura infanto-juvenil

Diários

Crônicas

Memórias

Biografias

Quadrinhos

Outras esferas:

Bilhetes

Cartas

Reportagens

Entrevistas

Propagandas

Artigos de opinião

Leis e normas

Resenhas

Receitas culinárias

Avisos

Notícias

Embalagens de produtos

Bulas de remédios

Charges

#### **4.3.4 Música na formação humana: experiência estética pela musicalidade no processo inicial de apropriação**

Apesar de a educação musical voltada à percepção e à sensibilidade humana ser tema recorrente nos dias atuais, a história do ensino da música nas escolas brasileiras nem sempre foi assim. Em meados do século XX, tanto o ensino das artes visuais como da música passaram por mudanças no Brasil. Naquele período, além do desenho, “[...] passam também a fazer parte do currículo escolar as matérias Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que mantêm de alguma forma o caráter e a metodologia do ensino do desenho artístico” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29).

Durante o governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, o ensino de música se fortalece. De acordo com Zagonel (2008, p. 50), “Na década de 1930, foi instituído o canto orfeônico, uma proposta desenvolvida por Heitor Villa-Lobos, que levava o ensino de Música a uma prática artística”. O compositor “[...] conseguiu tornar obrigatório o ensino de Música em todas as escolas, no primário e no ginásio, e propôs a utilização de um método de coral desenvolvido por ele mesmo [...], o canto orfeônico” (ZAGONEL, 2008, p. 50). O ensino da música trabalhado nas escolas contemplava, assim, uma abordagem a partir de elementos gráficos, rítmicos, melódicos, harmônicos e orfeônicos, além da história e análise musical. Por ter uma visão bastante nacionalista, Villa-Lobos compreendia a música como uma forma de desenvolver o patriotismo e a consciência cívica dos sujeitos da aprendizagem. Apesar de suas ideias estarem embasadas na importância da transmissão de conteúdos como ritmo, som, timbre, dinâmica e intervalo, Zagonel (2008, p. 50) aponta que “[...] o que percebemos, a partir de depoimentos de ex-alunos de canto orfeônico, é que os professores de Música da época, em geral muito mal preparados, desvirtuaram esse ensino, tornando-o muitas vezes enfadonho e inadequado”.

Hoje, o ensino da música é permeado pela educação dos sentidos. Para Raymond Murray Schafer, aprender a ouvir é tarefa essencial aos indivíduos. Esse compositor e professor preocupa-se em fazer com que os sujeitos da aprendizagem sempre notem os sons que ainda não haviam percebido, além

de incentivá-los a ouvir os sons de seu ambiente e aqueles que eles mesmos produzem (TAVARES, 2008). De acordo com Fonterrada (2011, p. 8-9):

A primeira preocupação do autor relaciona-se com a qualidade da escuta, bastante afetada desde a Revolução Industrial, quando o mundo foi se tornando cada vez mais povoado de sons e esse universo sonoro começou a atuar de maneira negativa no indivíduo e nas comunidades, que enfrentam, ainda hoje, o problema da poluição sonora.

A preocupação com a poluição sonora é um tema bastante evidenciado por Schafer; porém, ele acredita que não é apenas com leis de controle do ruído que este problema se solucionará. Para o autor, o mais importante é o nível de consciência da população em relação aos sons (FONTEERRADA, 2011). Desse modo, para que os indivíduos possam ampliar sua consciência em relação aos sons de seu ambiente, é necessário que a creche, a pré-escola e a escola oportunizem processos de percepção e criação sonora, visto que, ainda para Shafer, os métodos tradicionais de ensino da música “[...] privilegiam o treinamento e a repetição de modelos e fórmulas e não ajudam os alunos a criar” (FONTEERRADA, 2011, p. 9).

As palavras de Martins e Picosque (2009, p. 121) vão nesse mesmo sentido, quando sinalizam que “O modo de ser da linguagem musical tem como matérias-primas sons e silêncios articulados em pensamentos musicais”. Assim, a atenção aos elementos que compõem a paisagem sonora dos sujeitos da aprendizagem e a construção de novas formas de apreciação musical são fundamentais para uma educação musical. As autoras ainda afirmam que

Conhecer e compreender a música como uma produção cultural supõe também a criação de contextos significativos para a conversa sobre os conceitos e a história da linguagem musical - nas diferentes culturas, no decorrer do tempo - e sobre seus produtores - compositor, intérprete (instrumentista ou cantor), maestro, disc-jóquei etc., muitos deles habitantes do universo da criança (MARTINS; PICOSQUE, 2009, p. 122).

Sabe-se que a arte é expressão fundamental da condição humana e, com isso, também a música é uma das primeiras formas de comunicação entre os humanos (CORRÊA, 1975). É por meio da arte que o homem exprime, conhece e transforma a si mesmo e o mundo à sua volta. Porém, para que



isso aconteça, é necessário que “[...] seus sentidos sejam formados, isto é, que suas percepções sejam desenvolvidas para que ele possa consumir, fruir e produzir artisticamente” (TAVARES, 2008, p. 61).

A Lei n.º 11.769 (BRASIL, 2008a) aponta a música como conteúdo obrigatório nos currículos da Educação Básica, alterando o texto da LDB de 1996, para assim incluir música no currículo escolar. No ano de 2016 foi aprovada no Congresso Nacional a proposta de Projeto de Lei n.º 7.032/2010 (BRASIL, 2010a) e sancionada em maio do mesmo ano a Lei n.º 13.278, que altera a LDB de 1996 estabelecendo que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro são linguagens que fundamentam o componente curricular Arte, demonstrando que o currículo escolar deve possibilitar a garantia do acesso e permanência destas quatro áreas artísticas.

Destaca-se a importância da linguagem musical na formação de seres humanos sensíveis e críticos de sua realidade, que constroem suas relações com e nas suas interações sociais, resultando em cultura. Conforme o texto expresso na Base Nacional Comum Curricular,

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2017, p. 196).

Compreende-se, assim, que a música é uma das linguagens artísticas que auxiliam no desenvolvimento da expressão humana, o qual se efetiva na medida em que os sentidos dos sujeitos passam a ser educados, formados e sensibilizados, “[...] para que sua percepção sobre o mundo musical seja ampla e ele possa apreciar inúmeras manifestações musicais e criar suas próprias músicas” (TAVARES, 2008, p. 64). Neste sentido, a BNCC vem reafirmando a importância desta linguagem ao afirmar que

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p. 196).

A linguagem musical no espaço escolar promove nos sujeitos da aprendizagem a capacidade de realizar funções motoras e cognitivas, além de propiciar a interação com a realidade sociocultural em que se encontram inseridos, contribuindo para seu desenvolvimento integral na sociedade.

Novamente, destaca-se que a todo momento bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos recebem informações sonoras e pensar as experiências que acontecem nesses períodos do desenvolvimento humano pode auxiliar no processo de compreensão das mudanças que acontecem na relação entre os indivíduos e a música. Nessa perspectiva e de acordo com Ilari (2009, p. 27), “[...] o desenvolvimento musical é entendido [...] como um processo biopsicossocial”.

A possibilidade de estar em contato com um universo sonoro permite aos sujeitos da aprendizagem novas experiências e intervenções sociais. Com isso, também são acessados sentimentos e emoções através das diversas sonoridades que lhes são apresentadas. Desta forma, Brito (2003, p. 46) aponta que dentro do trabalho pedagógico-musical deve haver um “processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”.

Nesse sentido, em associação com a concepção teórica assumida pela Rede, é possível conceber o trabalho com Música a partir das indicações vigotskianas para educação em Arte. A educação musical trabalha, nessa perspectiva, a partir daquilo que poderia ser chamado de unidades dialéticas. Uma delas é a unidade dialética entre razão e emoção – ou entre intelecto e sentimento. Pode-se citar, assim, as unidades dialéticas entre a quantidade e a qualidade, entre a objetividade e a subjetividade, entre o individual e o coletivo, entre a preservação do existente e a criação do novo, entre a disciplina e a espontaneidade. Isso para mencionar apenas algumas daquelas que parecem ser as unidades que estão presentes na educação musical (DUARTE, 2016).

Procura-se, assim, à luz dessa compreensão, trazer algumas indicações de caminhos a serem trilhados para materialização de uma educação tomada nessa unidade dialética, uma educação dos sentidos, que seja alcançada também por meio da educação musical na escola formal. Para isso, acredita-

se em uma aprendizagem relevante e significativa da música como linguagem da arte, sendo que

[...] o professor de música deve sempre buscar com seus alunos a função, o significado, dos objetos estéticos. Identificar um objeto artístico-musical não é difícil. São conjuntos, sequências, grupos de sons feitos com intenções que superem o utilitarismo imediato (TAVARES, 2008, p. 62).

Os objetos estéticos citados pela autora são compreendidos como “[...] formas de representação, expressão e conhecimento da realidade humana e social que demonstram visões de mundo e maneiras de pensar e interpretar a vida” (TAVARES, 2008, p. 62). É por meio dos sons e dos silêncios que se pode perceber e revelar a realidade, sendo a música também uma forma de representação das visões de mundo. Ainda nesse sentido, Ferraz e Fusari (2010, p. 54) relacionam o estético em arte com a “[...] compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sociocultural”.

A música é, assim, essencial nos processos de *humanização* e compreensão de mundo. A partir do desenvolvimento da percepção sonora e musical, pode-se observar o cotidiano de um modo mais profundo e ampliado. Cabe, portanto, ao/a educador/a oportunizar aos sujeitos da aprendizagem as possibilidades de contato, compreensão e apreciação da música nas mais diversas manifestações culturais existentes. Para Tavares, “[...] a escola é um espaço que deve ir além do que se apresenta no cotidiano, proporcionar mais que as rádios ou os grupos famosos” (TAVARES, 2008, p. 77). Assim, na medida em que o/a professor/a de Música colabora para a ampliação do repertório sonoro e musical dos sujeitos da aprendizagem, ele/ela também está contribuindo para o aprimoramento de suas percepções sensíveis. Nesse sentido, Penna (2011, p. 21) complementa:

Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias.

Ainda que “nós nos educamos e construímos nossos conceitos e conhecimentos musicais [...] também na relação com as pessoas e com o

ambiente”, é na escola que “[...] esses conhecimentos devem ser aprofundados e elaborados” (TAVARES, 2008, p. 65). A música na creche, pré-escola e escola passa, então, a ser encarada de modo a contribuir para que os sujeitos da aprendizagem percebam o seu entorno mais profundamente, vindo a reconhecer e interpretar os sons que fazem parte de seu cotidiano.

Assim, a educação musical “[...] pressupõe um encaminhamento metodológico que possibilite ao professor e aos alunos ver, ouvir, criticar e interpretar a realidade, a fim de ampliar suas possibilidades de apreciação e expressão artística” (TAVARES, 2008, p. 68). Compreende-se, então, que as possibilidades sonoras, as manifestações artísticas musicais e os sons que fazem parte do ambiente são alguns dos elementos que podem vir a ampliar a percepção dos sujeitos da aprendizagem na medida em que são notados, explorados, recriados e ressignificados. A educação musical, quando vista a partir de uma perspectiva sensível e essencial para o desenvolvimento humano, deve também contribuir na educação estética dos indivíduos.

No ano de 2013, com o edital de processo seletivo de nº 001/2012, o município de Balneário Camboriú, para cobrir a hora-atividade dos professores de 1º a 5º ano, deu início ao processo de contratação de professores de Música. Ao ofertar a disciplina de Música como componente curricular obrigatório na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, pensa-se, também, em garantir professores/as licenciados/as em Música para atuarem de maneira transdisciplinar, promovendo relação com as diferentes formas de ver o mundo a partir da perspectiva de diversas áreas do conhecimento, ou seja, esse/essa profissional tem de relacionar-se com as demais áreas do conhecimento, propiciando, assim, um desenvolvimento integral dos sujeitos da aprendizagem.

Falta, ainda, sobretudo, um importante passo para que se consolide a influência da Música no desenvolvimento integral dos sujeitos da aprendizagem e, conseqüentemente, a valorização de profissionais desta área no âmbito da Rede: concursos públicos para efetivação destes/destas profissionais. Vale salientar, também, que se conta, na Rede, com ações de fortalecimento das linguagens artísticas, contempladas em programas

complementares como o Projeto oficinas, assim como projetos extracurriculares propostos pelas unidades educativas.

No que tange à Educação Infantil, Nogueira (2005) afirma que as concepções pedagógicas tradicionais são hegemônicas, no interior das quais a educação em Música tende a ser reproduzida na forma de canção em si mesma, não tendo conteúdos próprios, servindo

[...] de estratégia para a obtenção de padrões de comportamento, tais como lanchar, formar a fila, descansar ('musiquinhas de comando') ou para a fixação de conteúdos de outras áreas (canções para conhecer as vogais, para aprender os numerais), na questionável tentativa de uma alfabetização precoce. Outra prática recorrente é a da utilização da música dentro de um rígido calendário das festividades: música para o Dia das Mães, para a Páscoa, para o Dia do Índio, num infinito rol de comemorações, quase nunca efetivamente significativas para a criança. E, no afã de cumprir com esse extenso calendário, muitas vezes o educador deixa de explorar as possibilidades expressivas da música, deixando de proporcionar à criança um contato mais exploratório e prazeroso com a linguagem musical, cuidando apenas do resultado final a ser apresentado ao término de tediosos ensaios. Ou seja, a riqueza do processo de exploração e descoberta das delícias da música e do movimento é menosprezada em função de uma ênfase na apresentação, em um produto final mecânico, estereotipado, quase sempre pouco expressivo (NOGUEIRA, 2005, p. 2-3).

A referida autora alerta para os necessários avanços a respeito da educação musical<sup>98</sup>, sobretudo se comparado aos avanços já conquistados por outros campos das Artes, bem como de outras áreas do conhecimento. Tais limitações, segundo ela, têm relação com a formação de professores, como também a falta de ambiente e material adequado para poder dar acesso a repertórios musicais de boa qualidade, e não apenas aos que são impostos pela força da mídia, a qual possui forte atuação na construção do gosto musical, sobretudo, com os tradicionais “sucessos do momento”, muito relacionados à vida cotidiana e que, por isso, não alcançam a capacidade de *humanização* que é própria das objetivações mais elevadas pertencentes ao gênero humano.

---

<sup>98</sup> Segundo a autora, faz-se necessário romper com as perspectivas mecanicistas e convencional, que não valorizam a criação humana.

Convém lembrar que o gosto musical é desenvolvido pela mediação da cultura, de modo que não se pode gostar daquilo que não se conhece. Esta talvez seria a razão pela qual é “[...] tão comum o argumento das educadoras de que é esse tipo de canção que as crianças gostam [...] e, portanto, muito difícil a tentativa de se inserir outros referenciais: o raso argumento ‘mas as crianças gostam...’ continua sendo utilizado” (NOGUEIRA, 2005, p. 4)<sup>99</sup>.

Em meio às discussões a respeito da educação musical, conforme afirma Nogueira (2005), também se faz necessário romper com a concepção de que a linguagem musical é algo natural. De acordo com esta concepção, o trabalho pedagógico com a música deixa de ter sentido, constituindo-se como um campo sem especificidades e conteúdos próprios.

Tais características ainda presentes na Educação Infantil, conforme Nogueira (2005), apontam para a importância da formação, inicial e continuada, dos/das profissionais que atuam na creche e na pré-escola<sup>100</sup>. Do mesmo modo, a referida autora alerta para a necessidade de os currículos dos cursos de licenciatura em Música buscarem melhor embasamento na produção teórica sobre Educação Infantil e que, deste modo, possam igualmente contribuir para o avanço na área.

Essas parcerias se tornam fundamentais para que se possa valorizar a escuta crítica dos sujeitos da aprendizagem, educando para a sensibilidade e, ao mesmo tempo, criando necessidades com capacidade humanizadora, ao mesmo tempo em que são auxiliados a se perceberem como sujeitos capazes de produzir música. Ou seja, há que se avançar nas propostas e práticas pedagógicas relacionadas à educação musical humanizadora, que constitua, desenvolva e valorize capacidades de apropriação do mundo pelo ser humano.

Nesta direção, conforme assinalam Soares, Cerveira e Mello (2019), a música precisa ser compreendida como fonte de qualidades humanas. Assim, a educação musical deverá desenvolver nos bebês e nas crianças pequenas acolhidas na creche e na pré-escola, a sensibilidade para a audição de sons

---

<sup>99</sup> Para aprofundar essa discussão, ver Nogueira (2005).

<sup>100</sup> Também no processo de atualização da formação dos/das profissionais e da Proposta Curricular da Rede Municipal em causa, esta temática se constituiu apenas como tema transversal. Assim, há que se continuar avançando na formação continuada destes/destas profissionais, para que se possa romper com velhas tradições que sobreviveram ao tempo.

naturais e produzidos pelo ser humano, ao mesmo tempo em que deverá ser levada a produzir sons de diferentes naturezas. Assim, aprender a escutar é essencial para uma educação musical humanizadora. Com a escuta, os sujeitos da aprendizagem têm a possibilidade de

[...] perceber que a criação musical demanda ação e interação com as sonoridades à nossa volta, que é preciso tomar consciência dos sons e tentar identificá-los, não os tomando como naturais, mas buscando formas de moldá-los, transformando-os em matéria para a composição musical [...] percebendo que ao nosso redor existem elementos novos que não percebemos e precisamos conhecer, e se não percebemos é porque os tomamos como naturais. E, para a criação, necessitamos do novo, mesmo que parte do cotidiano, mas que passe a ser percebido com um novo olhar (SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p. 133).

Nesta direção, convém resgatar as contribuições das DCNEI (BRASIL, 2009e) quando se referem aos Princípios estéticos, dos quais recebe relevo a promoção da arte. Tais indicações remetem ao compromisso das práticas pedagógicas em desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, como também a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Assim, cabe às práticas pedagógicas levadas a efeito na creche e na pré-escola promover a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

No que tange à BNCC (BRASIL, 2017), no interior do Campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*, recebem relevo as práticas pedagógicas relacionadas ao campo das Artes que traduzam o visual e a sonoridade presentes nas expressões artísticas. Neste sentido, as propostas e práticas pedagógicas nas instituições devem oferecer condições

[...] para que as crianças sintam a textura da terra ou da areia, criem misturas, colecionem coisas, modelem com argila, criem tintas, explorem formas coloridas, texturas, sabores, sons e também silêncios em um espaço acolhedor, cheio de estímulos visuais e sonoros, promove o desenvolvimento de sua expressividade e criatividade e abre caminhos para o

desenvolvimento de sua afetividade, elemento básico das linguagens humanas (OLIVEIRA, 2018, p. 51-52)<sup>101</sup>.

Por sua vez, o documento intitulado *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) valoriza o uso das brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz; o uso de instrumentos musicais e outros objetos sonoros; o ouvir e cantar diferentes tipos de músicas; o desenvolvimento de brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas; a produção de pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária. Nesta direção, lembra-se a importância de que se assegurem instrumentos musicais em quantidade suficiente; materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar. O referido documento faz também referência à especificidade do trabalho com bebês, lembrando da necessidade de se disponibilizar objetos e brinquedos, em quantidade suficiente, de diferentes materiais adequados às necessidades dos bebês e das crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, pôr e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar etc.).

Na mesma direção, o documento intitulado *Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) remete a pensar na necessidade de assegurar, às crianças, a oportunidade de ouvir músicas e de assistir a teatro de fantoches; de se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila; de ouvir e contar histórias; cantar e dançar. Portanto,

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (OLIVEIRA, 2018, p. 54).

Considerando esse modo de conceber a educação musical na formação humana e entendendo que não há ruptura nesse processo quando se toma a

---

<sup>101</sup> Para maior detalhamento a respeito do Campo de experiências *Traços, sons, cores e formas*, conferir Oliveira (2018, p. 50-65).



formação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas assumindo que o modo de organização do trabalho educativo nesses dois momentos tem especificidades, apresenta-se, na sequência, objetivos gerais e específicos orientadores do 1º ao 5º ano, Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### Objetivos gerais de aprendizagem

##### 1º ano

- Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

##### 2º ano

- Apontar diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo o uso e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

##### 3º ano

- Compreender e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.

##### 4º ano

- Utilizar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

##### 5º ano

- Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.

#### Objetivos específicos de aprendizagem – 1º ano

- Conhecer o ambiente sonoro no qual está inserido.
- Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
- Distinguir sons produzidos pela natureza de sons produzidos pelo homem e sons mecânicos.
- Criar sons com objetos e instrumentos musicais para acompanhar ritmo de música.
- Diferenciar som de silêncio.
- Reconhecer as propriedades do som (intensidade, duração altura, timbre).
- Valorizar repertório cultural nacional.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre:

- Elementos da linguagem.
- Propriedades sonoras.
- Percepção auditiva.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre:

- Materialidade, expressão e comunicação.
- Atividades rítmicas.
- Propriedades do som.
- Folclore brasileiro.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre:

- Processos de criação e apreciação.
- Repertório.
- Jogos rítmicos.

#### Objetivos específicos de aprendizagem – 2º ano

- Reconhecer ambiente sonoro.
- Identificar as propriedades do som (intensidade, duração altura, timbre).
- Perceber a importância do silêncio (pausa) na música.
- Vivenciar atividade de audição, interpretação e criação.
- Utilizar rítmica das palavras em atividades com percussão corporal.
- Definir pulso, andamento e pausa.
- Valorizar repertório cultural nacional.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Elementos da linguagem.
- Propriedades sonoras.
- Percepção auditiva.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Materialidade, expressão e comunicação.
- Atividades rítmicas.
- Ritmos das palavras.
- Folclore brasileiro.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Processos de criação e apreciação.
- Repertório.
- Jogos rítmicos.

#### Objetivos específicos de aprendizagem – 3º ano

- Utilizar elementos da linguagem musical para expressar-se através da voz, de instrumentos convencionais e outras fontes sonoras.
- Vivenciar atividades de audição, interpretação e criação musical.
- Conhecer os gêneros musicais das diferentes regiões do Brasil.

- Criar representação alternativa do som (partituras).
- Reconhecer a melodia em música.
- Apreciar apresentações artísticas locais.
- Valorizar repertório cultural nacional.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Elementos da linguagem.
- Notação alternativa.
- Gêneros musicais.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Materialidade, expressão e comunicação.
- Família dos instrumentos.
- Melodia.
- Folclore brasileiro.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Análise e apreciação.
- Produção artística.
- Apreciação de espetáculo musicais.

#### Objetivos específicos de aprendizagem – 4º ano

- Conhecer os gêneros musicais.
- Identificar as diferentes épocas da evolução da música.
- Conhecer a representação gráfica do ritmo.
- Reconhecer a importância da música na sociedade.
- Promover diferentes formas de representação musical.
- Valorizar repertório cultural nacional.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Elementos da linguagem.
- História da música.
- Noções de notação rítmica.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Expressão e comunicação.
- Percepção auditiva.
- Repertório.
- Folclore brasileiro.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Registro e notação musical.
- Apreciação musical.

#### Objetivos específicos de aprendizagem – 5º ano

- Utilizar instrumentos alternativos para execução musical.
- Criar histórias sonorizadas.
- Confeccionar e estudar história do instrumento.
- Reconhecer a voz como um instrumento musical.
- Criar possibilidades de notação rítmica.
- Conhecer música de diferentes civilizações.
- Valorizar repertório cultural nacional.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Elementos da linguagem.
- Notação rítmica.
- Técnica de canto (solo e coro).

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Expressão e comunicação.
- Música contemporânea.
- Folclore brasileiro.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Registro de notação musical.
- Percussão corporal.
- Produção artística.

### **4.3.5 Arte como componente curricular**

Ao se observar o entorno, pode-se perceber como, atualmente, os seres humanos vivem rodeados por imagens visuais provenientes dos mais diversos meios. São imagens apresentadas ao olhar, impressas e reveladas em livros, revistas, televisão, *outdoors*, muros, *smartphones* etc. Toda essa proliferação imagética faz com que os indivíduos estejam imersos em uma cultura prioritariamente visual.

Para Hernández (2000; 2007), a *cultura visual* está relacionada com as mudanças produzidas nas últimas duas décadas em relação à arte, cultura, imagem, história, educação etc., e vincula-se à ideia de mediação de representações, valores e identidades. De acordo com o autor, a expressão *cultura visual* “[...] refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22).

Este campo de estudo vem, então, orientar a reflexão e as práticas relacionadas às diversas maneiras de observar as representações culturais e, em especial, às maneiras de perceber o mundo e a si mesmo. Assim, a *cultura visual* considera que as imagens, quando inseridas em contextos socioculturais, podem abarcar muitos significados, além de serem essenciais na formação dos sujeitos contemporâneos.

Por tudo isso, ao se abordar a Arte como componente curricular na escola, encontra-se as Artes Visuais com uma linguagem essencial e indispensável na formação humana. Desse modo, os conceitos contemplados no caminho a ser percorrido pelo sujeito da aprendizagem durante o Ensino Fundamental estão pautados nas manifestações artísticas visuais e nos elementos que a compõem. Ressalta-se que as demais linguagens artísticas existentes, como a Dança, o Teatro e a Música, também se apresentam como possibilidades fundamentais para a compreensão, a vivência e a experiência artística do sujeito da aprendizagem e, portanto, devem ser consideradas no âmbito da história da arte.

Seguindo por esse caminho, entende-se ser importante contemplar as manifestações visuais contemporâneas a partir de seu contexto histórico, compreendendo a história da arte como um processo não-linear, mas que se organiza a partir de uma sucessão de fatos e acontecimentos que se conectam entre passado, presente e futuro, promovendo uma trama de conhecimentos que se relacionam entre si. A arte produzida em outros momentos pode servir como fonte de caminho e conhecimento para a produção e a compreensão da arte atual e da própria história da humanidade, conforme sinalizam Bazzo, Immanovsky e Carvalho (2017, p. 243):

Na mediação diante da obra no período do modernismo, o progresso da arte era o progresso da civilização, as obras recentes indicavam esse progresso. No pós-modernismo, a arte do passado pode ser referência para a produção atual. Nenhuma estética é unânime ou reverenciada.

Ao se considerar que os conhecimentos científicos devem ser priorizados no espaço privilegiado que é a escola, ressalta-se que a apropriação dos conhecimentos que compõem o currículo deve passar pela mediação do/da professor/a na orientação da *atividade de estudo*. A base para esse processo educativo é a dialética entre a realidade social e os conhecimentos escolares.

Desse modo, torna-se importante que o/a professor/a de Arte oportunize abertura para que as conexões entre a arte do passado e a arte do presente sejam estabelecidas, tendo também como base o contexto sociocultural dos sujeitos da aprendizagem, já que o sujeito histórico se constitui pelas relações sociais. Dentro dessa perspectiva, o trabalho educativo deve ser desenvolvido visando as transformações sociais da humanidade que instituíram o gênero humano e, ao mesmo tempo, respeitando-se as individualidades.

Segundo Saviani (2011), as disciplinas representam o momento analítico, em que as especificidades de cada disciplina são garantidas, de modo que contribuam para a síntese e a reflexão sobre a realidade por meio da análise. O autor propõe o seguinte questionamento: “[...] para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português [ou arte] aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?” (SAVIANI, 2011, p. 65). Pode-se lançar mão dessa reflexão proposta por Saviani como ponto de partida para o pensar sobre a prática de ensino. Saber responder à pergunta amplia as possibilidades de formação estética, de uma atuação com vistas à emancipação, também na docência da disciplina de Arte na escola.

Para atender a essa questão central no processo de aprendizagem, deve-se pensar o ensino de Arte a partir de conteúdos extraídos dos processos artísticos, técnicos, históricos, filosóficos e materiais, produzidos por homens e mulheres em diferentes contextos históricos, e convertê-los em conhecimentos escolares. Por isso é tão relevante contextualizar e situar os conceitos trabalhados em sala dentro da história humana. Sabe-se, dessa forma, que é um direito social dos sujeitos da aprendizagem terem acesso à educação estética, uma vez que a arte é um conhecimento humano produzido historicamente e os conceitos advindos dessa área são necessários para compreender a trajetória da humanidade, especificamente as condições de produção desse percurso.

Na medida em que o/a professor/a de Arte oportuniza que o sujeito da aprendizagem entre em contato e se aproprie das diversas manifestações artísticas elaboradas pela humanidade ao longo de sua história, ele/ela contribui para a ampliação de seu repertório e de seu conhecimento artístico,

estético e de mundo. Nesse sentido, Martins e Picosque (2012) apresentam a ideia do professor-pesquisador de arte, o qual teria a função de realizar uma curadoria educativa em cada aula que propõe. Para as autoras,

atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido, o professor-pesquisador é um leitor de imagens que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 116).

As concepções aqui apresentadas não pretendem limitar as metodologias abordadas pelos/as professores/as, visto que cada docente pode e deve direcionar suas propostas tendo em vista a realidade e os anseios de seus sujeitos da aprendizagem, considerando os desafios que se colocam diariamente no cotidiano escolar. Desse modo, cabe ao/à professor/a de Arte direcionar seu olhar sensível para os processos de formação da sensibilidade, apreensão de conhecimento e produção de novos conhecimentos e sentidos.

#### 1º ano

##### Objetivo geral de aprendizagem

- Perceber a si mesmo como indivíduo histórico, por meio de experiências que desenvolvam suas dimensões cognitiva, emocional, perceptiva, física, técnico-manual e social.

##### Objetivos específicos de aprendizagem

- Identificar os elementos visuais no espaço escolar, em seu entorno e nas produções artísticas.
- Explorar os elementos visuais na escola e nas produções artísticas.
- Perceber-se como indivíduo com características próprias.
- Expressar-se por meio de criações poéticas.
- Socializar as suas produções artísticas como forma de pertencimento e reconhecimento.
- Conhecer a arte local.

##### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Ponto.
- Linha.
- Formas geométricas e orgânicas.
- Cores primárias e secundárias.

##### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Texturas.
- Figura/Fundo.
- Volume.

### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Manifestações culturais regionais.
- Arte local.

### 2º ano

#### Objetivo geral de aprendizagem

- Ampliar as interações como sujeito social nas relações que se estabelecem dentro e fora do ambiente escolar por meio de representações simbólicas (gesto, jogo, desenho e escrita).

#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Relacionar os elementos visuais no espaço escolar, em seu entorno e nas produções artísticas.
- Explorar os elementos visuais na escola e nas produções artísticas.
- Expressar-se por meio de criações poéticas.
- Socializar as suas produções artísticas como forma de pertencimento e reconhecimento.
- Perceber que a arte local faz parte de seu contexto social.
- Reconhecer as culturas indígena e africana como parte de sua construção histórico-cultural.

### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Ponto.
- Linha.
- Formas geométricas e orgânicas.
- Cores primárias e secundárias.
- Cultura indígena.

### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Texturas.
- Volume.
- Dobradura.
- Cultura africana.

### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Figura/Fundo.
- Manifestações culturais regionais.
- Arte local.

### 3º ano

#### Objetivo geral de aprendizagem

- Aprofundar as representações simbólicas por meio de diferentes formas de interação.



#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Aplicar os conceitos dos elementos visuais por meio de criações poéticas.
- Expressar-se por meio de criações poéticas.
- Socializar suas produções artísticas como forma de pertencimento e reconhecimento.
- Reconhecer os elementos visuais e culturais que compõem a arte local e regional.
- Identificar e manusear materiais específicos de desenho e pintura.
- Criar poéticas por meio do uso de materiais alternativos.
- Reconhecer a diversidade cultural por meio das culturas indígena e africana.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Elementos da linguagem visual.
- Formas figurativas.
- Cultura indígena.
- *Assemblage*.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Cultura africana.
- Figura/Fundo.
- Escultura.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Manifestações culturais regionais.
- Arte local.

#### 4º ano

##### Objetivo geral de aprendizagem

- Complexificar as representações simbólicas (gesto, jogo, desenho e escrita) pelo desenvolvimento da autonomia.

##### Objetivos específicos de aprendizagem

- Desenvolver leituras de imagens, identificando os elementos visuais formais e sua contextualização.
- Apropriar-se dos elementos visuais formais como forma de expressão em suas criações poéticas.
- Construir poéticas a partir do uso de materiais e suportes variados.
- Conhecer elementos específicos da cultura indígena e conhecê-los em suas construções poéticas.
- Apropriar-se dos elementos visuais e culturais que compõem a arte local e regional e conhecê-las como parte de sua identidade.
- Conhecer artistas catarinenses e valorizar suas contribuições para a arte.
- Socializar suas produções artísticas como forma de pertencimento e reconhecimento.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Elementos da linguagem visual.
- Cores terciárias.

- Cores quentes, frias e neutras.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- *Assemblage/Ready-made*.
- Gravura.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Arte catarinense.

### 5º ano

#### Objetivo geral de aprendizagem

- Complexificar as representações simbólicas (gesto, jogo, desenho e escrita) pela ampliação de seu repertório.

#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Desenvolver leituras de imagens, identificando os elementos visuais formais e sua contextualização.
- Relacionar a estética do cotidiano com as experiências em arte e cultura.
- Contextualizar a moda e seus períodos históricos, compreendendo-a como parte integrante das culturas.
- Pensar a animação como possibilidade de potencializar o aprendizado visual, sonoro e espacial.
- Socializar suas produções artísticas como forma de pertencimento e reconhecimento.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Estética do cotidiano.
- Fotografia.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Moda e seus tempos históricos.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Animação.

### 6º ano

#### Objetivo geral de aprendizagem

- Compreender a arte como parte integrante do seu cotidiano e como construção de sua identidade, por meio de estudos reflexivos e vivências estéticas, apropriando-se da história primitiva, indígena, africana, egípcia, grega e romana.

#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Identificar os diferentes movimentos da história da arte durante os períodos da Pré-História e da Antiguidade.

- Conhecer a arte rupestre como materialidade e registro da história cultural e artística.
- Perceber a arte como registro histórico e cultural.
- Reconhecer as linguagens da arte como forma de expressão.
- Conhecer a arte indígena e africana, em todas as suas linguagens, como expressão da cultura popular brasileira.
- Experienciar construção de poéticas bidimensionais e tridimensionais por meio de materiais alternativos (pigmentos naturais, argila, recicláveis etc.), desenvolvendo a percepção espacial e artística.
- Perceber a música como parte da expressão cultural da Pré-História e da Antiguidade.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Cultura e patrimônio cultural material e imaterial.
- Arte e suas linguagens (visual, musical, cênica, literatura, audiovisual, dança).
- Arte na Pré-História.
- Arte Indígena.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Arte Africana.
- Arte Egípcia.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Arte Grega.
- Arte Romana.

### 7º ano

#### Objetivo geral de aprendizagem

- Relacionar arte e história como objetos de conhecimento histórico e cultural no período da Idade Média e Moderna, identificando características das linguagens artísticas.

#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Compreender que o passado está presentificado na contemporaneidade.
- Identificar os diferentes movimentos da história da arte durante os períodos da Idade Média e Moderna.
- Desenvolver leituras de imagens, contextualizando e identificando suas representações simbólicas.
- Perceber a arte como registro histórico e cultural.
- Reconhecer as linguagens da arte como forma de expressão.
- Conhecer a arte Gótica, Bizantina, Renascentista, Barroca, em todas as suas linguagens, como expressão da cultura ocidental.
- Construir poéticas como forma de expressão a partir da apropriação dos conhecimentos sobre os movimentos artísticos da Idade Média e Moderna.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Arte Paleocristã.
- Arte Bizantina.

- Arte Gótica.
- Música sacra e profana.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Arte Renascentista.
- Perspectiva.
- Representação da figura humana.
- Música renascentista.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Barroco.
- Barroco brasileiro.
- Música barroca.
- Rococó.

### 8º ano

#### Objetivo geral de aprendizagem

- Compreender as relações entre arte e ciência por meio da Arte Moderna e seus movimentos. Construir relações entre arte, pensamento e ciência, percebendo o seu entorno como parte integrante dessas relações.

#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Experienciar leituras de imagens de obras dos movimentos da Arte Moderna.
- Construir poéticas em diferentes linguagens a partir das correntes artísticas abordadas.
- Criar poéticas por meio do uso de materiais alternativos.
- Identificar o modernismo europeu e seus estilos.
- Entender as vanguardas como movimentos de mudanças artístico-culturais.

#### Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Academicismo (neoclassicismo, romantismo, realismo).
- Impressionismo.
- Pontilhismo.
- Pós-impressionismo.
- Música impressionista.

#### Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Expressionismo.
- Fauvismo.
- Cubismo.
- Abstracionismo.
- Futurismo.

#### Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Dadaísmo.
- Surrealismo.
- *Pop Art*.

- *Op Art*.

9º ano

Objetivo geral de aprendizagem

- Conhecer as tendências da arte contemporânea, ampliando sua compreensão de mundo e suas relações entre sujeito e espaço, estimulando a percepção visual, a imaginação e a criação para a constituição de um sujeito crítico.

Objetivos específicos de aprendizagem

- Conhecer e contextualizar o modernismo no Brasil e suas relações entre a história e a arte.
- Experienciar leituras de imagens de obras dos movimentos da Arte Contemporânea.
- Construir poéticas em diferentes linguagens a partir das correntes artísticas abordadas.
- Criar poéticas a partir da experiência de uso de materiais alternativos.
- Perceber a Arte Contemporânea como manifestação de múltiplas linguagens.
- Compreender a Arte Contemporânea como movimentos decorrentes das transformações sociais.
- Desenvolver o olhar crítico sobre a cultura visual.

Conceitos subjacentes 1º trimestre

- Modernismo no Brasil.

Conceitos subjacentes 2º trimestre

- Arte Contemporânea: panorama geral.
- Arte conceitual.
- Minimalismo.
- Instalação.

Conceitos subjacentes 3º trimestre

- Performance.
- Arte Urbana.
- Fotografia.

#### **4.3.6 A Educação Física e os diferentes percursos formativos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na Educação de Jovens e Adultos**

A Educação Física na Rede de Ensino de Balneário Camboriú apresenta, em sua historicidade, discussões de conceitos sobre a cultura corporal de movimento<sup>102</sup>, no entanto, não de qualquer prática corporal, mas de práticas que se constituem das atividades dos sujeitos mediadas pela cultura e pela história.

Destaca-se, ainda, que a Educação Física na Educação Infantil é entendida como uma das linguagens do currículo, e no Ensino Fundamental, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos, como um componente curricular. Nesse sentido, possibilitar a relação da Educação Física nas unidades educacionais é permitir que os sujeitos da aprendizagem, ao longo do percurso formativo, reflitam de maneira crítica sobre as diversas possibilidades de práticas corporais, brincadeiras, jogos, recreação, esportes (não na lógica de rendimento), danças, lutas, ginásticas, lazer, a relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação, dentre outras práticas corporais sistematizadas na relação com a vida, respeitando as diferentes ideologias dos sujeitos. Ressalta-se que todas essas práticas não devem ser dissociadas da atividade humana, a fim de que os sujeitos produzam cultura em suas relações com o outro.

Com isso, a Educação Física, assim como as demais linguagens, áreas do conhecimento e componentes curriculares, precisa contribuir para que, no Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais, o planejamento coletivo das estratégias de ensino e aprendizagem seja assertivo e siga a fundamentação teórico-filosófica que ampara esta Proposta – a Teoria Histórico-Cultural. Dessa maneira, busca-se formar os sujeitos da aprendizagem em todas as suas dimensões e na sua integralidade, ou seja,

---

<sup>102</sup> Termo assim utilizado pelo Coletivo de Autores (1992) para designar o amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas essencialmente subjetivas, que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal, por isso constituindo-se, também, como um tipo de linguagem.

em todos os aspectos da vida humana (CIAVATTA, 2014): físico, intelectual e produtivo (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

O papel do professor ou da professora de Educação Física, nesse sentido, é crucial, pois contribui para a aproximação, a partir do planejamento e da avaliação focados na prática corporal, da formação integral/*omnilateral* do sujeito na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural assumida pela Rede. Vicentini e Barros (2017) esclarecem, nessa direção, a defesa por uma formação *omnilateral* que supere o modelo de formação unilateral do sujeito. A BNCC (BRASIL, 2017) confirma que a Educação Física tem o compromisso com a “formação estética, sensível e ética”, ou seja, com a formação humana, ressaltando que tal formação precisa estar articulada com os demais componentes curriculares, contribuindo para o desenvolvimento da “leitura, da produção de vivência das práticas corporais, dentre outras possibilidades”. A Educação Física deve colaborar, desse modo, com o processo de alfabetização dos sujeitos da aprendizagem, já que pode “criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (BRASIL, 2017, p. 224). Sendo assim, “os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes” (BRASIL, 2017, p. 224).

A linguagem dos corpos dos sujeitos da aprendizagem é tida como um dos conceitos centrais para o desenvolvimento das qualidades humanas. Sayão (2002, p. 57) afirma que “os corpos de adultos e crianças estão imersos em uma determinada cultura”. Sendo assim, é preciso refletir sobre esses corpos nas práticas educativas desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, inclusive a modalidade EJA. Valem, dessa forma, os seguintes questionamentos: a Educação Física disciplina esses corpos negando possibilidades de novas descobertas de gestos, movimentos e expressões? Limita os objetivos de aprendizagem abordados nas práticas educativas? Os corpos precisam esperar para interagir? Nesse sentido, vale a assertiva de que os corpos não podem ser contidos na Educação Infantil, tão pouco preparados/treinados para o Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA.

O movimento não pode se restringir apenas ao espaço-temporal do corpo como um todo, mas deve ser entendido como gesto marcado pelas subjetividades, pela intencionalidade, pelos sentidos e significados que se dão a partir do contexto histórico e cultural de cada um e do gênero humano. Cumpre-se, então, abordar práticas corporais de características heterogêneas, democráticas, inclusivas, que contribuam para a autonomia e emancipação do sujeito. Nessa direção, Lerina e Zandomenich (2017, p. 127) explicam que o movimento “acontece desde o nascimento do sujeito, pois desde bebê o movimentar-se é sua principal forma de expressão, todavia, compreendendo que este ato é parte integrante da vida humana”.

Nesse entendimento, os corpos dos sujeitos da aprendizagem em todo o seu percurso formativo precisam experimentar diferentes possibilidades de movimento, conforme explica Sayão (2002, p. 58):

Quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas.

Nessas condições, o “desejo” dos professores e das professoras de terem como objetivo a coordenação motora manual ou fina, bem como coordenação motora ampla, equilíbrio, entre outros, perde o sentido, de modo que tais habilidades deveriam ser entendidas somente como um *plus*, ou seja, algo a mais. O que se precisa desenvolver, de fato, nos sujeitos da aprendizagem, são as funções psicológicas superiores: a fala, o pensamento, o controle e a atenção voluntária, a imaginação, a função simbólica da consciência, a memória, a abstração, o comportamento intencional, dentre outras vinculadas aos conceitos de ação internalizada e zona de desenvolvimento iminente. Contribui-se, dessa forma, para a ampliação do conhecimento de mundo decorrente da cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a cultura corporal de movimento, em suas diferentes formas, de acordo com Almeida e Martineli (2018, p. 398), “contribui para o desenvolvimento cultural pleno do homem e de suas funções psicológicas superiores”.



Cabe destacar, ainda, a relação dos sujeitos da aprendizagem com as tecnologias da informação e comunicação: os jogos eletrônicos, *games*, filmes, livros digitais, dentre outras mídias. Essas ferramentas também constituem as subjetividades desses sujeitos no processo de formação humana, de modo que o/a professor/a precisa reiterar essas novas possibilidades para potencializar sua prática docente e dialogar com esse novo conhecimento produzido por crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos do século XXI, podendo apresentar aos sujeitos da aprendizagem jogos eletrônicos, de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos na proposta, problematizando a prática e discutindo, de maneira crítica, a finalidade desses jogos nos diferentes componentes curriculares, a fim de expressar práticas corporais e elaboração de cultura.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito à especificidade da ação pedagógica dos/das professores/as de Educação Física em função do nível e/ou modalidade de ensino em que atuam, como é o caso da Educação Infantil e da modalidade de ensino EJA. No caso da Educação Infantil<sup>103</sup>, o/a professor/a deve estar atento à especificidade dessa etapa, a qual tem caráter indissociável entre o cuidar e o educar, bem como aos eixos norteadores “interações e brincadeiras”, os quais servem de base para todo o trabalho pedagógico no cotidiano da instituição onde atua.

Há que se considerar, ainda, as atividades principais/guias do desenvolvimento, já apresentadas no presente documento – *comunicação emocional do bebê; objeto manipulatório; jogos de papéis/protagonizados/ representação de papéis sociais* –, a fim de se desenvolver práticas que visem o desenvolvimento integral da criança, oportunizando vivências e experiências corporais significativas para essa faixa etária. Nessa perspectiva, rompe-se com a ideia de uma Educação Física voltada, unicamente, ao desenvolvimento de habilidades físicas, superando práticas tradicionais de treinamento/repetição e reforço positivo e/ou negativo – estímulo/resposta –, como também psicomotoras, que são incompatíveis com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural<sup>104</sup> assumida pela Rede.

---

<sup>103</sup> Para mais detalhes, ver Sayão (2002).

<sup>104</sup> Cabe indicar, aqui, a necessária vigilância a práticas como o "circuito" e "estafeta", estratégias que, como atividade única, resultam em um demasiado tempo de espera pelos

Por sua vez, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Física deverá ser ofertada em todos os segmentos, respeitando as legislações vigentes com relação ao envolvimento dos sujeitos em suas atividades de estudo e trabalho. Nesse sentido, é necessário ressignificar a prática na EJA, garantindo diferentes possibilidades de expressão da cultura corporal sistematizadas, internalizadas e constituídas pelo movimento. Portanto, o professor ou professora de Educação Física deverá oportunizar, nessa modalidade, prática corporal que inclua todos os sujeitos na prática da cultura corporal de movimento, sempre na perspectiva de formação humana, em que o sujeito seja capaz de produzir novos conhecimentos mediados pela cultura, ampliando seu repertório, instrumentalizando-se para a criticidade e para a sua qualidade de vida.

Desse modo, confirma a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002a, p. 193) que:

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria de qualidade de vida.

Contudo, para garantir a formação integral/*omnilateral* dos sujeitos da aprendizagem, será preciso promover a apropriação do senso crítico das práticas que os constituem, na dimensão da cultura corporal de movimento e considerando as singularidades do sujeito e o respeito com seu corpo e do outro, ao longo do percurso formativo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, inclusive na EJA.

---

sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, há de se considerar a estruturação dos espaços e dos ambientes de modo que eles possam se envolver em atividades de diferentes naturezas.

## Educação Infantil

### Objetivo geral

- A Educação Física na Educação Infantil deverá proporcionar vivências relativas aos diferentes campos de experiência no que diz respeito à cultura corporal de movimento, garantindo os direitos de aprendizagem a todos os indivíduos, o que inclui o público-alvo da Educação Especial.

## Anos Iniciais – inclusive EJA

### Objetivo geral

- Apresentar a Educação Física como ciência que visa contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e socioafetivas por meio de atividades da cultura corporal de movimento, respeitando as particularidades dos sujeitos da aprendizagem, inclusive o público-alvo da Educação Especial, na perspectiva de formação *omnilateral*.

### 1º ano

#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Conhecer a si mesmo por meio de jogos e brincadeiras, reconhecendo suas capacidades físicas e entendendo-se como um ser social que se relaciona com os outros.
- Reconhecer-se como parte integrante de um grupo, respeitando as particularidades e diferenças dos sujeitos.
- Compreender ações, regras e papéis assumidos nos jogos e brincadeiras, podendo recriá-las.
- Expressar seus sentimentos e ideias através das danças e brincadeiras.
- Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
- Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
- Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e vivências dos sujeitos.
- Reconhecer e perceber situações de cuidado com seu corpo, bem como de acidentes e lesões.
- Resolver situações emergentes durante jogos e brincadeiras.
- Apropriar-se de conceitos das diferentes manifestações corporais.

#### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (simbólicos, cooperativos, criativos, intelectuais e sensoriais, competitivos, regras e construção).
- Brincadeiras (populares, cantadas, recreativas e inclusivas, lutas).
- Conhecimento sobre o corpo (consciência corporal, sensorial, esquema corporal, imagem corporal, percepção, sensação e integração social).
- Cuidados com o corpo e a saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável).

- Dança criativa, educativa, cultural e popular.
- Jogos de combate, criativos e culturais.
- Ginástica geral (natural, artística de solo e acrobática).
- Iniciação à atividade circense.
- Iniciação à ginástica rítmica (iniciação da manipulação dos elementos arco, corda, bola e fita).
- Prevenção de acidentes (doenças infectocontagiosas).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).

2º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

- Conhecer a si mesmo por meio de jogos e brincadeiras, reconhecendo suas capacidades físicas e entendendo-se como um ser social na relação com os outros.
- Reconhecer-se como parte integrante de um grupo, respeitando as particularidades e diferenças de cada sujeito.
- Compreender ações, regras e papéis assumidos nos jogos e brincadeiras, podendo recriá-las.
- Expressar seus sentimentos e ideias através das danças e brincadeiras.
- Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
- Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
- Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e vivências dos sujeitos.
- Reconhecer e perceber situações de cuidado com seu corpo, bem como de acidentes e lesões.
- Resolver situações emergentes durante jogos e brincadeiras.
- Apropriar-se de conceitos das diferentes manifestações corporais.

Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (simbólicos, cooperativos, criativos, intelectuais e sensoriais, competitivos, regras e construção).
- Brincadeiras (populares, cantadas, recreativas e inclusivas, lutas, dentro da perspectiva da diversidade).
- Conhecimento sobre o corpo (consciência corporal, sensorial, esquema corporal, imagem corporal, percepção, sensação e integração social).
- Cuidados com o corpo e a saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável).
- Dança criativa, educativa, cultural e popular.
- Jogos de combate, criativos e culturais.
- Ginástica geral (natural, artística de solo e acrobática).
- Iniciação à atividade circense.
- Iniciação à ginástica rítmica (iniciação da manipulação dos elementos arco, corda, bola e fita).
- Prevenção de acidentes (doenças infectocontagiosas).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).

3º ano

### Objetivos específicos de aprendizagem

- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de característica indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.
- Interagir com todos os sujeitos da aprendizagem em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de característica indígena e africana.
- Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de característica indígena e africana, explicando seus modos e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.
- Recriar e experimentar, individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de característica indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
- Conhecer a si mesmo por meio de jogos e brincadeiras, reconhecendo suas capacidades físicas e emocionais entendendo-se como um ser social na relação com os outros e com o meio.
- Reconhecer-se como parte integrante de um grupo, respeitando as particularidades e diferenças de cada sujeito.
- Compreender ações, regras e papéis assumidos nos jogos, brincadeiras e esportes, podendo recriá-las.
- Expressar seus sentimentos e ideias através das danças, brincadeiras, dos jogos e esportes.
- Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
- Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
- Vivenciar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e vivências dos sujeitos.
- Reconhecer e perceber situações de cuidado com seu corpo, bem como de acidentes e lesões.
- Resolver situações emergentes durante jogos e brincadeiras.
- Apropriar-se de conceitos das diferentes manifestações corporais.
- Adotar hábitos de higiene e sanitização a fim de prevenir doenças infectocontagiosas.
- Vivenciar experiências corporais com os sujeitos da aprendizagem, apropriando-se de competências e habilidades de conteúdos pré-desportivos.
- Vivenciar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de característica indígena e africana.
- Vivenciar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, compreendendo a função do trabalho coletivo e seu protagonismo.
- Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/de lazer).

- Vivenciar, recriar e fruir danças populares do Brasil e danças de característica indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.

#### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (simbólicos, cooperativos, criativos, intelectuais/de mesa e sensoriais, competitivos, eletrônicos, regras, construção, precisão, invasão e perseguição).
- Brincadeiras (populares, cantadas, recreativas e inclusivas (dentro da perspectiva da diversidade) e sua criação.
- Desenvolvimento do esquema corporal (consciência corporal, sensorial, imagem corporal, percepção, sensação, integração social e lateralidade).
- Cuidados com o corpo e a saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável, autocontrole).
- Dança criativa, educativa, cultural, popular e regional.
- Jogos de combate, criativos e culturais.
- Lutas (do contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana).
- Ginástica geral (natural, artística de solo e acrobática).
- Desenvolvimento da atividade circense.
- Desenvolvimento da ginástica rítmica (iniciação da manipulação dos elementos arco, corda, bola e fita).
- Prevenção de acidentes (doenças infectocontagiosas).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).
- Habilidades motoras de estabilização (equilíbrios diversos, saltos, giros).

#### 4º ano

##### Objetivos específicos de aprendizagem

- Desenvolver as habilidades motoras mais complexas.
- Compreender e aplicar atitudes de respeito, companheirismo e convívio social por meio de práticas corporais.
- Reconhecer e valorizar hábitos saudáveis para uma melhor qualidade de vida.
- Compreender as possibilidades corporais e atitudinais.
- Iniciar a vivência com modalidades esportivas.
- Vivenciar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de característica indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.
- Utilizar-se de estratégias na interação segura de todos os sujeitos da aprendizagem em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de característica indígena e africana.
- Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de característica indígena e africana, explicando seus modos e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.
- Recriar e experimentar, individual e coletivamente, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de característica indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
- Conhecer a si mesmo por meio de jogos e brincadeiras, reconhecendo suas capacidades físicas e emocionais e entendendo-se como um ser social na relação com os outros e com o meio.
- Reconhecer-se como parte integrante de um grupo, respeitando as particularidades e diferenças de cada sujeito.

- Compreender ações, regras e papéis assumidos nos jogos, brincadeiras e esportes, podendo recriá-las.
- Expressar seus sentimentos e ideias através das danças, brincadeiras, dos jogos e esportes.
- Vivenciar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
- Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
- Vivenciar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
- Reconhecer e perceber situações de cuidado com seu corpo, bem como de acidentes e lesões.
- Resolver situações emergentes durante jogos e brincadeiras.
- Apropriar-se de conceitos das diferentes manifestações corporais.
- Adotar hábitos de higiene e sanitização a fim de prevenir doenças infectocontagiosas.
- Vivenciar experiências corporais apropriando-se de conceitos científicos, competências e conteúdos pré-desportivos.
- Vivenciar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de característica indígena e africana.
- Vivenciar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, compreendendo a função do trabalho coletivo e seu protagonismo.
- Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/de lazer).
- Vivenciar, recriar e fruir danças populares do Brasil e danças de características indígena, africana, e outras, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
- Vivenciar as práticas esportivas gerais (não de rendimento) através dos jogos pré-desportivos em diversos ambientes.
- Aprender sobre o trabalho em equipe, identificando suas potencialidades relacionadas às práticas corporais e de esportes recreativos, sociais e culturais.

#### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (simbólicos, cooperativos, criativos, intelectuais/de mesa e sensoriais, competitivos, eletrônicos, regras e construção).
- Brincadeiras (populares, cantadas, recreativas e inclusivas (dentro da perspectiva da diversidade) e sua criação.
- Esportes (iniciação pré-desportiva, precisão, invasão, perseguição, campo e taco, com rede e de marca, percepção da área esportiva e regras explícitas).
- Desenvolvimento do esquema corporal (consciência corporal, sensorial, imagem corporal, percepção, sensação, integração social e lateralidade).
- Cuidados com o corpo e a saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável, autocontrole e qualidade de vida).
- Dança criativa, educativa, cultural, popular e regional.
- Jogos de combate, criativos e culturais.
- Lutas (do contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana).

- Ginástica geral (natural, artística de solo e acrobática).
- Desenvolvimento da atividade circense.
- Desenvolvimento da ginástica rítmica (iniciação da manipulação dos elementos arco, corda, bola e fita).
- Prevenção de acidentes (doenças infectocontagiosas).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).
- Habilidades motoras de estabilização (equilíbrios diversos, saltos, giros).

5º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

- Desenvolver as habilidades motoras mais complexas.
- Aprender atitudes de respeito, companheirismo e convívio social por meio de práticas corporais.
- Reconhecer e valorizar hábitos saudáveis para uma melhor qualidade de vida.
- Aprender sobre as possibilidades corporais e atitudinais.
- Iniciar a vivência de modalidades esportivas.
- Vivenciar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de característica indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.
- Vivenciar diferentes brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.
- Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de característica indígena e africana, explicando a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.
- Recriar, individual e coletivamente, a vivência, na escola e fora dela, de brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de característica indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
- Conhecer a si mesmo por meio de jogos e brincadeiras, reconhecendo suas capacidades físicas e emocionais e entendendo-se como um ser social na relação com os outros e com o meio.
- Reconhecer-se como parte integrante de um grupo, respeitando as particularidades e diferenças de cada sujeito.
- Compreender ações, regras e papéis assumidos nos jogos, brincadeiras e esportes, podendo recriá-las.
- Expressar seus sentimentos e ideias através das danças, brincadeiras, dos jogos e esportes.
- Vivenciar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.
- Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.
- Vivenciar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.
- Aprender sobre situações de risco e perigo, sendo capaz de resolvê-las de forma eficaz e segura.
- Adotar hábitos de higiene e sanitização a fim de prevenir doenças infectocontagiosas.
- Vivenciar práticas corporais apropriando-se de competências e conteúdos pré-desportivos.



- Vivenciar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de característica indígena e africana.
- Vivenciar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, compreendendo a função do trabalho coletivo e seu protagonismo.
- Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/de lazer).
- Vivenciar, recriar e fruir danças populares do Brasil e danças de característica indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.
- Aprender e manifestar as práticas esportivas gerais através dos jogos pré-desportivos em diversos ambientes.
- Aprender sobre a importância do trabalho em equipe, relacionando-o às práticas de diversas atividades: desportiva, recreativa, social e cultural.
- Estudar, praticar e refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença/prevenção, no contexto das atividades dentro e fora do ambiente escolar referentes à ação humana e/ou ambiental mais sustentável.
- Identificar a origem e as formas de produção dos preconceitos, compreendendo as causas desses posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Vivenciar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

#### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (simbólicos, cooperativos, criativos, intelectuais/de mesa e sensoriais, competitivos, eletrônicos, regras e construção).
- Brincadeiras (populares, cantadas, recreativas e inclusivas (dentro da perspectiva da diversidade) e sua criação).
- Esportes (iniciação pré-desportiva, precisão, invasão, perseguição, campo e taco, com rede e de marca, percepção da área esportiva e regras explícitas).
- Desenvolvimento do esquema corporal (consciência corporal, sensorial, imagem corporal, percepção, sensação, integração social e lateralidade).
- Cuidados com o corpo e saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável, inteligência emocional/autocontrole e qualidade de vida).
- Dança criativa, educativa, cultural, popular e regional.
- Jogos de combate, criativos e culturais.
- Lutas (do contexto comunitário e regional e de matriz indígena e africana).
- Ginástica geral.
- Ginástica rítmica (iniciação da manipulação dos elementos arco, corda, bola e fita e construção de materiais).
- Ginástica artística acrobática (iniciação e prevenção dos mortais, rolamentos, paradas de mão e posicionamentos dos membros diante destes).
- Desenvolvimento da atividade circense.
- Prevenção de acidentes (doenças infectocontagiosas e iniciação dos primeiros socorros).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).
- Habilidades motoras de estabilização (equilíbrios diversos, saltos, giros).

## Anos Finais – inclusive EJA

### Objetivo Geral

- Apresentar a Educação Física como ciência na contribuição da formação integral dos sujeitos, a fim de potencializar suas capacidades humanas e desenvolver a consciência política, autonomia e o senso crítico. Oportunizar, para isso, diferentes formas de expressão para que se manifestem e produzam novos conhecimentos para compreender o mundo, novas práticas corporais de movimento e produção de cultura.

### 6º ano

#### Objetivos específicos de aprendizagem

- Reconhecer a importância da atividade física para a saúde e qualidade de vida, aprendendo sobre hábitos saudáveis.
- Conhecer a história e os conceitos que permeiam a Educação Física para a formação estética, sensível e ética do sujeito.
- Demonstrar habilidades esportivas coletivas e individuais.
- Vivenciar formas de minijogo das modalidades esportivas, apropriando-se dos fundamentos e das regras básicas de forma prazerosa e percebendo o espaço em que está inserido.
- Participar de atividades que potencializem a habilidade de concentração, a memória, o raciocínio, a observação e a ação.
- Desenvolver a expressão corporal e criativa através de manifestações humanas culturais próprias do Brasil e do mundo.
- Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito, propondo e produzindo alternativas para a sua realização.
- Resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural do conhecimento sobre o corpo.
- Identificar a multiplicidade de concepção de desempenho, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Aprender sobre hábitos de alimentação, convivência e capacidades motoras.
- Aprender sobre as práticas esportivas gerais através dos jogos pré-desportivos, podendo vivenciá-los em diversos ambientes.
- Aprender sobre o trabalho em equipe e sua função social, relacionando-o às práticas de diversas atividades: desportiva, recreativa, social e cultural.
- Estudar, praticar e refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença/prevenção, no contexto das atividades dentro e fora do ambiente escolar referente à ação humana e/ou ambiental mais sustentável.
- Identificar a origem e as formas de produção dos preconceitos, compreendendo as causalidades desses posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Vivenciar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
- Valorar suas potencialidades, percebendo suas capacidades intelectual, cenestésicas e motoras.
- Identificar suas competências socioemocionais e as do outro, por meio da cooperação e do respeito.

- Vivenciar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional, inclusive as de característica indígena e africana.
- Vivenciar, recriar e fruir danças populares do Brasil, do mundo, de característica indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem e sua influência para o desenvolvimento social.
- Aprender a cooperar e interagir no grupo, desenvolvendo suas capacidades humanas.

#### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (cooperativos, criativos, intelectuais/de mesa e sensoriais, competitivos, eletrônicos, regras, construção e taco).
- Jogos de mesa (xadrez, trilha, resta um, dominó, uno, truco, cara a cara, ludo, dama, Pebolim, futebol de botão, Abalone).
- Brincadeiras (populares do Brasil e do mundo, cantadas, recreativas e inclusivas), criação de brincadeiras e atividades circenses.
- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote: voleibol, voleibol sentado, vôlei de praia, golbol, tênis de mesa, tênis de mesa paraolímpico, tênis, peteca, badminton, futevôlei, *beach tennis* (iniciação pré-desportiva através do minijogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de invasão ou territoriais: futebol, futsal, handebol, handebol de areia, basquete, futebol de 5, frisbee, futebol americano, rúgbi, *flagball* (iniciação pré-desportiva através do minijogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de combate: capoeira, *huka-huka*, judô, luta olímpica.
- Esporte técnico-combinatório: ginástica geral, ginástica artística, ginástica rítmica.
- Esporte de campo e taco: hóquei, beisebol e *croquet*.
- Esportes marca: ciclismo, atletismo, atletismo paralímpico e natação.
- Esporte de precisão: bocha e golfe.
- Esportes de orientação: *skate* e *surf*.
- Desenvolvimento do esquema corporal (consciência corporal, sensorial, imagem corporal, percepção, sensação, integração social e lateralidade).
- Cuidados com o corpo e a saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável, autocontrole e qualidade de vida).
- Dança criativa, educativa, cultural, popular e regional.
- Prevenção de acidentes e doenças (doenças infectocontagiosas e iniciação dos primeiros socorros).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).
- Habilidades motoras de estabilização e locomotoras (equilíbrios diversos, saltos, giros).

7º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

- Aprender sobre a diferença entre a atividade física e o exercício físico, reconhecendo-os como hábitos saudáveis para uma melhor qualidade de vida.
- Conhecer a história e os conceitos que permeiam a Educação Física para a formação estética, sensível e ética do sujeito.
- Demonstrar habilidades esportivas coletivas e individuais.
- Vivenciar formas de minijogo das modalidades esportivas, apropriando-se dos fundamentos e das regras básicas de forma prazerosa e percebendo o espaço em que está inserido.

- Participar de atividades que potencializem a habilidade de concentração, a memória, o raciocínio, a observação e a ação.
- Vivenciar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, de característica indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem e sua influência para o desenvolvimento social.
- Envolver-se em práticas corporais como um direito de manifestação, propondo e produzindo alternativas para a sua realização.
- Resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural do conhecimento sobre o corpo.
- Ressignificar e respeitar a multiplicidade de concepção de desempenho, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Aprender sobre hábitos de alimentação, convivência e habilidades motoras.
- Fomentar e aprofundar o conhecimento das práticas esportivas gerais através dos jogos pré-desportivos e minijogos, assim como também dentro das regras oficiais dos jogos.
- Aprender sobre o trabalho em equipe e sua função social, relacionando-o às práticas de diversas atividades: desportiva, recreativa, social e cultural.
- Agir e refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença/prevenção, no contexto das atividades dentro e fora do ambiente escolar referente à ação humana e/ou ambiental sustentável.
- Identificar a origem e as formas de produção dos preconceitos, compreender suas causalidades de posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Vivenciar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
- Valorar suas potencialidades, percebendo suas capacidades intelectual, cenestésicas e motoras.
- Identificar suas competências socioemocionais e as do outro, por meio da cooperação e do respeito.
- Vivenciar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de característica indígena e africana.

#### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (cooperativos, criativos, intelectuais/de mesa e sensoriais, competitivos, eletrônicos, regras, construção e taco).
- Jogos de mesa (xadrez, trilha, resta um, dominó, uno, truco, cara a cara, ludo, dama, Pebolim, futebol de botão, Abalone, Mancala).
- Brincadeiras (populares do Brasil e do mundo, cantadas, recreativas e inclusivas), criação de brincadeiras e atividades circenses.
- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote: voleibol, voleibol sentado, vôlei de praia, golbol, tênis de mesa, tênis de mesa paraolímpico, tênis, peteca, badminton, futevôlei, *beach tennis* (iniciação pré-desportiva através do minijogo e jogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de invasão ou territorial: futebol, futsal, handebol, handebol de areia, basquete, futebol de 5, frisbee, futebol americano, rúgbi, *flagball* (iniciação pré-desportiva através do minijogo e jogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de combate: capoeira, *huka-huka*, judô, luta olímpica.

- Esporte técnico-combinatório: ginástica geral, ginástica artística, ginástica rítmica.
- Esporte de campo e taco: hóquei, beisebol e *croquet*.
- Esportes marca: ciclismo, atletismo, atletismo paralímpico e natação.
- Esporte de precisão: bocha e golfe.
- Esportes de orientação: *skate* e *surf*.
- Desenvolvimento do esquema corporal (consciência corporal, sensorial, imagem corporal, percepção, sensação, integração social e lateralidade).
- Cuidados com o corpo e a saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável, autocontrole e qualidade de vida).
- Dança criativa, educativa, cultural, popular e regional.
- Prevenção de acidentes e doenças (Doenças infectocontagiosas e iniciação dos primeiros socorros).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).  
Habilidades motoras de estabilização e locomotoras (equilíbrios diversos, saltos, giros).

8º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

- Aprender sobre os benefícios fisiológicos da prática da Educação Física.
- Identificar as possibilidades de movimento do próprio corpo, expressando-se com autonomia.
- Interagir e cooperar com o grupo nas atividades de jogos, planejando estratégias para resolver desafios.
- Potencializar as habilidades motoras específicas das modalidades esportivas.
- Identificar os conceitos pertinentes aos fundamentos técnicos de cada modalidade e da cultura corporal de movimento, entendendo as regras oficiais das modalidades desportivas e vivenciando os sistemas de jogo por meio do conhecimento e da prática de esportes.
- Vivenciar a cultura popular e/ou local por meio de práticas corporais, desenvolvendo a expressão e criatividade e ampliando o repertório cultural.
- Vivenciar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de característica indígena e africana.
- Conhecer os tipos de atividade física e de exercício físico, reconhecendo seus hábitos saudáveis para a qualidade de vida.
- Relacionar a história, os conceitos que permeiam a Educação Física e sua influência no mundo para a qualidade de vida dos sujeitos.
- Apropriar-se do conhecimento das modalidades esportivas, conhecendo as regras oficiais e desenvolvendo na prática os fundamentos e regras de forma lúdica.
- Participar de atividades que potencializem a concentração, a memória, o raciocínio, a observação e a ação.
- Desenvolver a expressão corporal e criativa através de manifestações humanas mediadas pela cultura.
- Envolver-se em práticas corporais como um direito de manifestação, propondo e produzindo alternativas para a sua realização.
- Resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, ampliando o repertório cultural do conhecimento sobre o corpo.
- Ressignificar e respeitar a multiplicidade de concepção de desempenho, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Aprender sobre hábitos de alimentação, convivência e habilidades motoras.

- Fomentar e aprofundar o conhecimento das práticas esportivas gerais através dos jogos pré-desportivos e minijogos, assim como também dentro das regras oficiais dos jogos.
- Aprender sobre o trabalho em equipe e sua função social, relacionando-o às práticas de diversas atividades: desportiva, recreativa, social e cultural.
- Agir e refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença/prevenção, no contexto das atividades dentro e fora do ambiente escolar referente à ação humana e/ou ambiental mais sustentável.
- Identificar a origem e as formas de produção dos preconceitos, compreender suas causalidades de posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Vivenciar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
- Vivenciar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, inclusive de característica indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças mediadas pela cultura para o desenvolvimento social.
- Valorar suas potencialidades, percebendo suas capacidades intelectual, cenestésicas e motoras.
- Identificar suas competências socioemocionais e as do outro, por meio da cooperação e do respeito.

#### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (cooperativos, criativos, intelectuais/de mesa e sensoriais, competitivos, eletrônicos, regras, construção e taco).
- Jogos de mesa (xadrez, trilha, resta um, dominó, uno, truco, cara a cara, ludo, dama, Pebolim, futebol de botão, Abalone, Mancala).
- Brincadeiras (populares do Brasil e do mundo, cantadas, recreativas e inclusivas), criação de brincadeiras e atividades circenses.
- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote: voleibol, voleibol sentado, vôlei de praia, golbol, tênis de mesa, tênis de mesa paraolímpico, tênis, peteca, badminton, futevôlei, *beach tennis* (iniciação pré-desportiva através do minijogo e jogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de invasão ou territorial: futebol, futsal, handebol, handebol de areia, basquete, futebol de 5, frisbee, futebol americano, rúgbi, *flagball* (iniciação pré-desportiva através do minijogo e jogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de combate: capoeira, *huka-huka*, judô, luta olímpica (*taekwondo*, boxe, luta livre, luta greco-romana, MMA, karatê).
- Esporte técnico-combinatório: ginástica geral, ginástica artística, ginástica rítmica.
- Esporte de campo e taco: hóquei, beisebol e *croquet*.
- Esportes marca: ciclismo, atletismo, atletismo paralímpico e natação.
- Esporte de precisão: bocha e golfe.
- Esportes de orientação: *skate* e *surf*.
- Esportes de aventura: desportos na natureza (escalada, montanhismo, arvorismo, canoagem, *rafting*, voo livre, paraquedismo, trilhas, tirolesa, *slackline*).
- Desenvolvimento do esquema corporal (consciência corporal, sensorial, imagem corporal, percepção, sensação, integração social e lateralidade).
- Cuidados com o corpo e a saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável, autocontrole e qualidade de vida).
- Dança criativa, educativa, cultural, popular e regional.

- Prevenção de acidentes e doenças (doenças infectocontagiosas e iniciação dos primeiros socorros).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).
- Habilidades motoras de estabilização e locomotoras (equilíbrios diversos, saltos, giros).

9º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

- Aprender sobre os benefícios fisiológicos da prática da Educação Física, bem como ser capaz de aplicá-la em sua atividade diária.
- Usufruir das práticas corporais com autonomia, envolvendo-se em contextos de lazer e ampliando seu repertório social e a promoção da saúde.
- Interagir e cooperar com o grupo nas atividades de jogos, planejando estratégias para resolver desafios.
- Potencializar as habilidades motoras específicas das modalidades esportivas.
- Identificar os conceitos pertinentes aos fundamentos técnicos de cada modalidade e da cultura corporal de movimento, entendendo as regras oficiais das modalidades desportivas e vivenciando os sistemas de jogo por meio do conhecimento e da prática de esportes.
- Vivenciar a cultura popular e/ou local por meio de práticas corporais, desenvolvendo a expressão e criatividade e ampliando o repertório cultural.
- Vivenciar experiências com as possibilidades tecnológicas e sua influência nas práticas corporais.
- Praticar diferentes modalidades esportivas, construindo adaptações para jogos e atividades corporais.
- Fruir, recriar e aplicar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de característica indígena e africana.
- Conhecer os tipos e as diferenças entre atividade física e exercício físico, reconhecendo os hábitos saudáveis para a qualidade de vida.
- Relacionar e revisar a história dos conceitos que permeiam a Educação Física e sua influência no mundo e nos sujeitos.
- Apropriar-se do conhecimento das modalidades esportivas, conhecendo as regras oficiais e desenvolvendo na prática os seus fundamentos.
- Participar de atividades que potencializem a concentração, a memória, o raciocínio, a observação e a ação.
- Desenvolver a expressão corporal e criativa através de manifestações humanas mediadas pela cultura.
- Envolver-se em práticas corporais como um direito de manifestação, propondo e produzindo alternativas para a sua realização.
- Resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, ampliando o repertório cultural do conhecimento sobre o corpo.
- Ressignificar e respeitar a multiplicidade de concepção de desempenho, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Aprender sobre hábitos de alimentação, convivência e habilidades motoras.
- Fomentar e aprofundar o conhecimento das práticas esportivas gerais através dos jogos pré-desportivos e minijogos, assim como também dentro das regras oficiais dos jogos.
- Aprender sobre o trabalho em equipe e sua função social, relacionando-o às práticas de diversas atividades: desportiva, recreativa, social e cultural.
- Agir e refletir criticamente sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença/prevenção, no contexto das

atividades dentro e fora do ambiente escolar referente à ação humana e/ou ambiental mais sustentável.

- Identificar a origem e as formas de produção dos preconceitos e compreender suas causalidades de posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
- Vivenciar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.
- Vivenciar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo, inclusive de característica indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças mediadas pela cultura para o desenvolvimento social.
- Valorar suas potencialidades, percebendo suas capacidades intelectual, cenestésicas e motoras.
- Identificar suas competências socioemocionais e as do outro, por meio da cooperação e do respeito.

### Conceitos subsidiários/Conhecimentos

- Jogos (cooperativos, criativos, intelectuais/de mesa e sensoriais, competitivos, eletrônicos, regras, construção e taco).
- Jogos de mesa (xadrez, trilha, resta um, dominó, uno, truco, cara a cara, ludo, dama, Pebolim, futebol de botão, Abalone, Mancala).
- Brincadeiras (populares do Brasil e do mundo, cantadas, recreativas e inclusivas), criação de brincadeiras e atividades circenses.
- Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote: voleibol, voleibol sentado, vôlei de praia, golbol, tênis de mesa, tênis de mesa paraolímpico, tênis, peteca, badminton, futevôlei, *beach tennis* (iniciação pré-desportiva através do minijogo e jogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de invasão ou territorial: futebol, futsal, handebol, handebol de areia, basquete, futebol de 5, frisbee, futebol americano, rúgbi, *flagball* (iniciação pré-desportiva através do minijogo e jogo, percepção da área esportiva e regras).
- Esporte de combate: capoeira, *huka-huka*, judô, luta olímpica (*taekwondo*, boxe, luta livre, luta greco-romana, MMA, karatê).
- Esporte técnico-combinatório: ginástica geral, ginástica artística, ginástica rítmica.
- Esporte de campo e taco: hóquei, beisebol e *croquet*.
- Esportes marca: ciclismo, atletismo, atletismo paralímpico e natação.
- Esporte de precisão: bocha e golfe.
- Esportes de orientação: *skate* e *surf*.
- Esportes de aventura: desportos na natureza (escalada, montanhismo, arvorismo, canoagem, *rafting*, voo livre, paraquedismo, trilhas, tirolesa, *slackline*).
- Desenvolvimento do esquema corporal (consciência corporal, sensorial, imagem corporal, percepção, sensação, integração social e lateralidade).
- Cuidados com o corpo e saúde (higiene corporal, atividade física, alimentação saudável, autocontrole e qualidade de vida).
- Dança criativa, educativa, cultural, popular e regional.
- Prevenção de acidentes e doenças (doenças infectocontagiosas e iniciação dos primeiros socorros).
- Habilidades motoras básicas manipulativas (manipulação de objetos).
- Habilidades motoras de estabilização e locomotoras (equilíbrios diversos, saltos, giros).



#### **4.3.7 Língua estrangeira/adicional: o Inglês nos Anos Finais**

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Balneário Camboriú, no que compete ao ensino de Língua Inglesa, pressupõe que a metodologia a ser aplicada deva contextualizar os conteúdos a partir das vivências práticas, despertando no sujeito da aprendizagem o interesse pela Língua Inglesa, bem como a percepção de um mundo permeado pela comunicação global. O intuito, assim, é contribuir para uma formação que envolva as dimensões pessoais, culturais e profissionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), visando contribuir para a definição de um projeto educacional para o ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais, dimensiona tal processo educativo:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2017, p. 241).

É imprescindível relacionar, também no ensino de Língua Inglesa, os conhecimentos científicos com a realidade sociocultural por meio de recursos como textos, músicas, filmes, diálogos, imagens, vivências, mídias em geral etc., objetivando a associação das regularidades linguísticas com as interações em diferentes esferas da atividade humana. É fundamental, nessa direção, que a correlação entre atividades humanas e reflexão/compreensão sobre a língua esteja presente no trabalho educativo desenvolvido neste componente curricular.

Como já abordado na seção específica sobre ensino de Língua Portuguesa, também o ensino de Língua Inglesa encaminha-se para a ampliação e a

aplicação dos conhecimentos já adquiridos nas práticas de compreensão e produção oral, práticas de leitura de textos, práticas de produção de textos e a reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas e sobre a própria língua, considerando-se aqui as regularidades linguístico-ortográficas.

Assim tomando a concepção de ensino da Língua Inglesa na Rede, organizou-se o trabalho com os seguintes objetivos gerais para cada ano, visando aprofundamento ao longo dos anos do percurso escolar dos indivíduos: no 6º ano, recomenda-se que os sujeitos da aprendizagem iniciantes precisam de uma apresentação completa das funções básicas, estruturas gramaticais e vocabulário. Os anos subsequentes, 7º, 8º, e 9º anos, baseiam-se nos fundamentos preestabelecidos no ano anterior com ampliação das habilidades gramaticais, lexicais e funcionais, visando sempre melhorar e aprofundar a precisão e fluência da comunicação. É fundamental que haja, em todos os anos, a articulação das práticas com os eixos *oralidade*, *leitura*, *conhecimentos linguísticos* e *dimensão intercultural*, conforme descritos na BNCC (BRASIL, 2017).

#### 6º ano

##### Objetivos específicos de aprendizagem

- Apresentar-se e apresentar amigos, dizendo 'oi' e 'tchau' e pedindo nomes e números de telefone (*possessive adjectives: my, your, his, her; the verb be; affirmative statements and contractions*).
- Nomear objetos e solicitar e fornecer seus locais (*articles a, an, and the; this/these, it/they; plurals; yes/no and where questions with be; prepositions of place: in, in front of, behind, on, next to, and under*).
- Falar sobre cidades e países e solicitar e fornecer informações sobre local de origem, nacionalidade, primeira língua e idade, descrevendo pessoas (*the verb be; affirmative and negative statements; yes/no questions; short answers, and Wh-questions*).
- Perguntar e descrever roupas e cores, falando sobre o clima e as estações do ano e encontrar os donos dos objetos (*possessives: adjectives our and their, pronouns, names, and whose; present continuous statements and yes/no questions; conjunctions and, but, and so; placement of adjectives before nouns*).
- Pedir e contar o tempo, perguntando e descrevendo as atividades atuais (*time expressions: o'clock, a.m., p.m., noon, midnight, in the morning/afternoon/evening, at 7:00/night/midnight; present continuous, and Wh-questions*).
- Pedir e fornecer informações sobre como as pessoas vão ao trabalho ou à escola, falando sobre membros da família e descrevendo rotinas diárias e semanais (*simple present statements with regular and irregular verbs; simple present yes/no and Wh-questions; time expressions: early, late, every day, on sundays/weekends/weekdays*).

- Perguntar e descrever casas e apartamentos, falando sobre os móveis em um quarto (*simple present short answers; there is, there are; there's no, there isn't a, there are no, there aren't any*).
- Pedir e dar informações sobre o trabalho e opinar sobre empregos, descrevendo rotinas de dias úteis (*simple present Wh-questions and statements; question: when; time expressions: at, in, on, around, early, late, until, before, and after*).

## 7º ano

### Objetivos específicos de aprendizagem

- Falar sobre preços, dando opiniões, e discutir preferências, fazendo comparações e comprando e vendendo coisas (*demonstratives: this, that, these, those; one and ones; questions: how much and which; comparisons with adjectives*).
- Falar sobre gostos e desgostos, dando opiniões, fazendo convites e pedindo desculpas (*yes/no and Wh-questions with do; question: what kind; object pronouns; modal verb would; verb + to + verb*).
- Conversar sobre famílias e membros da família, trocando informações sobre o presente e descrevendo a vida familiar (*present continuous yes/no and Wh-questions, statements, and short answers; quantifiers: all, nearly all, most, many, a lot of, some, not many, and few; pronoun: no one*).
- Perguntar e descrever rotinas e exercícios, falando sobre frequência, discutindo esportes e atletas e falando sobre habilidades (*adverbs of frequency: always, almost always, usually, often, sometimes, hardly ever, almost never, and never; questions: how often, how long, how well, and how good; short answers*).
- Falar e opinar sobre eventos e experiências passadas, falando de férias (*simple past yes/no and Wh-questions, statements, and short answers with regular and irregular verbs; past of be*).
- Perguntar e descrever locais de lugares, perguntando e descrevendo sobre bairros e quantidades (*there is/there are; one, any, and some; prepositions of place; quantifiers; questions: how many and how much; count and noncount nouns*).

## 8º ano

### Objetivos específicos de aprendizagem

- Apresentar-se, falando sobre si mesmo, e trocar informações pessoais, lembrando sua infância e perguntando sobre a infância de alguém (*past tense; used to for habitual actions*).
- Falar sobre transporte e seus problemas e avaliar serviços da cidade, pedindo e dando informações (*expressions of quantity with count and noncount nouns: too many, too much, fewer, less, more, not enough; indirect questions from Wh-question*).
- Descrever características positivas e negativas, fazendo comparações, falando sobre mudanças no estilo de vida e expressando desejos (*evaluations and comparisons with adjectives: not...enough, too, (not) as...as; evaluations and comparisons with nouns: not enough..., too much/many..., (not) as much /many...as; wish*).
- Falar sobre comida, expressando gostos e desgostos, descrevendo um lanche favorito e dando instruções passo a passo (*simple past vs. present perfect; sequence adverbs: first, then, next, after that, finally*).
- Descrever planos de férias, planejando-as e dando conselhos de viagem (*future with be going to and will; modals for necessity and suggestion: must, need to, (don't) have to, ought to, -'d better, should [not]*).

- Fazer pedidos, concordar e recusar solicitações, reclamando, desculpendo-se e dando desculpas (*two-part verbs; will for responding to requests; requests with modals and Would you mind...?*).
- Descrever tecnologias, dando instruções e sugestões (*infinitives and gerunds for uses and purposes; imperatives and infinitives for giving suggestions*).
- Descrever feriados, festivais, costumes e eventos especiais (*relative clauses of time; adverbial clauses of time: when, after, before*).

9º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

- Descrever personalidades, expressar gostos e desgostos, concordando, discordando e reclamando (*relative pronouns as subjects and objects; it clauses + adverbial clauses with when*).
- Falar sobre possíveis carreiras, descrevendo trabalhos e discutindo os aspectos negativos de alguns empregos (*gerund phrases as subjects and objects; comparisons with adjectives, nouns, verbs, and past participles*).
- Fazer pedidos incomuns, diretos e indiretos, aceitando e recusando solicitações (*requests with modals, if clauses, and gerunds; indirect requests*).
- Narrar uma história, descrevendo eventos e experiências no passado (*past continuous vs. simple past; past perfect*).
- Falar sobre mudança para o exterior, expressar emoções e descrever expectativas culturais, aconselhando (*noun phrases containing relative clauses; expectations: the custom to, (not) supposed to, expected to, (not) acceptable to*).
- Descrever problemas e fazer reclamações, explicando algo que precisa ser feito (*describing problems with past participles as adjectives and with nouns; describing problems with need + gerund, need + passive infinitive, and keep + gerund*).
- Identificar e descrever problemas e dar/propor soluções (*passive in the present continuous and present perfect; prepositions of cause; infinitive clauses and phrases*).
- Perguntar sobre preferências, discutir prós e contras de diferentes cursos universitários, falando sobre métodos de aprendizagem e qualidades pessoais (*would rather and would prefer; by + gerund to describe how to do things*).

#### 4.4 ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, DA NATUREZA E MATEMÁTICA

À luz da Teoria Histórico-Cultural, as discussões que tocam às áreas do conhecimento das Ciências da Natureza, Humanas e da Matemática precisam ser observadas pela intensa relação que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens, o que possibilita o desenvolvimento de sua *humanização*. A relação do homem com a natureza é uma relação bilateral, ou seja, ao transformar a natureza o homem transforma a si próprio, gerando formas cada vez mais complexas de ser e de se relacionar com o mundo. A transformação da natureza mediada pelo trabalho, percebido como atividade humana, possibilitou o salto da animalidade para a humanidade. Assim, no intenso movimento de dominar a natureza, produzindo ferramentas, domesticando plantas e animais, o homem foi afastando-se das barreiras naturais, mas nunca as eliminando, e tornando-se cada vez mais social.

Da vida social do homem com a natureza, passa-se a não só viver à mercê dela, mas a intervir, tanto no fator biótico quanto no fator abiótico. O fator biótico abrange todos os seres vivos (de vírus e bactérias a plantas, animais e seres humanos). O fator abiótico, por sua vez, engloba tudo o que não tem vida, mas é necessário para a sobrevivência (água, ar, luminosidade, temperatura etc.). Ambos os fatores constituem o meio ambiente, cuja permanência e conservação estão diretamente ligadas às ações do ser humano, que é o que se entende por ecologia<sup>105</sup>.

Assim sendo, do resultado da ação humana sobre o ecossistema são geradas consequências que serão sofridas tanto pela humanidade enquanto grupo como por cada indivíduo isoladamente. Por exemplo, a falta de tratamento da água causa tanto a poluição do ambiente quanto gera malefícios à saúde do ser humano, que depende dos recursos oferecidos pela natureza para sobreviver.

Todavia, a intervenção do ser humano também teve seus aspectos positivos ao longo da história. Foram as mudanças no ambiente e no seu entorno que possibilitaram ao homem o desenvolvimento das sociedades e de sua

---

<sup>105</sup> Ecologia é uma ciência (ramo da Biologia) que estuda os seres vivos e suas interações com o meio ambiente onde vivem.

subsistência. A agricultura e a domesticação de animais, por exemplo, foram de vital importância para que o homem primitivo deixasse de ser nômade e pudesse se estabelecer em locais fixos e, a partir daí, organizar-se socialmente, o que possibilitou uma transformação gradual nas condições de vida. Os próprios conceitos de cultura, diversidade e identidade de grupo só passaram a existir a partir da estruturação das civilizações humanas, pois o indivíduo pôde se reconhecer como integrante e atuante em um determinado grupo de pessoas, como um sujeito histórico e particular ao mesmo tempo.

Por sua vez, a característica bilateral dessa relação do meio com o ser humano também induziu transformações físicas durante o processo evolutivo da humanidade. Algumas características biológicas dos humanos foram se adaptando às condições encontradas nos diversos biomas do planeta, resultantes da atividade vital humana, a exemplo das variações de cor de pele, tipos de cabelos e até estrutura óssea que compõem as diversas etnias presentes na humanidade. Para o sujeito da aprendizagem, nesse sentido, é importante apropriar-se da história do gênero humano para que possa se reconhecer como parte de um grupo estabelecido histórico-cultural e socialmente, e ao mesmo tempo como indivíduo único, que também sofre transformações biológicas, de identidade, culturais, constituindo-se como sujeito histórico a partir da sua interação com o meio/realidade sociocultural. Tais transformações apresentam para o sujeito a necessidade de conhecer, também, a sua própria constituição corporal em desenvolvimento desde o seu nascimento. Ainda no âmbito destas transformações e de acordo com a Proposta Curricular de Balneário Camboriú (2012/2013), “Um dos maiores desafios ao se trabalhar com o tema meio ambiente, é fazer com que o sujeito da aprendizagem compreenda a importância da sua participação no mundo”, ou seja, é necessário que todo e cada indivíduo se reconheça como resultado, parte e agente desse meio ambiente.

Assim como os outros animais, um dos comportamentos humanos é a demarcação de seu território, que é realizada de uma forma mais consciente pelo homem, que utiliza, por exemplo, conceitos de geometria. A apropriação do espaço pelo ser humano é um processo dual, no qual ele se desenvolve socialmente por meio dos produtos herdados e produzidos historicamente ao longo do tempo. Tais produtos são gerados a partir das necessidades

humanas de resolver problemas e otimizar processos. Nesse sentido, as tecnologias na história recente foram sendo produzidas e introduzidas como ferramentas presentes na prática social, o que implica na transformação do meio e dos seres humanos pela apropriação delas. Assim,

[...] o homem apropria-se do mundo dos objetos por meio das relações reais que estabelece com o mundo. Essas relações são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais o homem se desenvolve e também pela maneira como a sua vida se forma nessas condições e como ele se apropria das objetivações já produzidas e transmitidas por intermédio da educação (FACCI, 2004, p. 79).

O processo evolutivo do homem está diretamente relacionado, assim, à transformação, permitindo a elaboração/produção de diversificados saberes e conhecimentos.

Ao se conceber, portanto, o trabalho como responsável pela produção dos objetos históricos e, também, pela transformação do homem e do espaço ao seu redor, Pinheiro e Silva (2018), a partir das ideias de Benages-Albert, Di Masso, Porcel, Pol e Vall-Casas (2015) defendem, numa relação mais pontual com a dimensão estética, que

[...] o primeiro ponto da relação com o espaço diz respeito a respostas estéticas, relacionadas ao capturado pelos sentidos (encantamento ou repulsa, por exemplo), seguido por um apego ao lugar e, finalmente, por comprometimento com o espaço (essa linha é acompanhada por maior identificação com o espaço).

Trata-se, portanto, da ação de percepção, fundamental para a formação de conceitos (NÉBIAS, 1999).

Um destes conceitos, a ética<sup>106</sup>, é essencial para a convivência dos indivíduos pertencentes a uma sociedade. Sendo um ser político, social, cultural e religioso, o homem necessita organizar o espaço em que habita e, dessa organização, resultam práticas como a economia, os sistemas políticos e a cidadania. Tais práticas influenciam o comportamento tanto grupalmente quanto particularmente e, portanto, devem ser pautadas pela ética, caso contrário não se sustentará a sociedade.

---

<sup>106</sup> Ética é um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade.

Nas relações humanas e no processo de apropriação dos conhecimentos, faz-se necessário, então, o diálogo como mediador dos processos de análise, observação, aprendizagem e ressignificação dos conhecimentos.

Para tanto, é fundamental a compreensão da diversidade, da identidade e da alteridade como produtos e produtoras das relações e atividades humanas, convergindo para um ideal de formação humana que concebe o sujeito como crítico e criativo. No caso específico da escola, o/a professor/a tem papel fundamental de instrumentalizar o sujeito da aprendizagem para que ele possa se apropriar e criar ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, tomando a escola como um espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada.

Segundo Moura et al. (2010), o papel do/da professor/a, tendo em vista a instrumentalização do sujeito, é garantir o trabalho sistematizado, organizado e orientado, conforme exposto na seção *Fundamentos Teóricos* desta Proposta. Na mesma direção, de acordo com Nébias (1999), para que o conceito se forme de maneira articulada, é importante apresentar os conhecimentos de forma não sucessiva, estando eles a serviço do processo de *humanização*, entendendo-se tal conceito como a superação por incorporação da dimensão *hominizada* para a *humanizada*<sup>107</sup>.

Ao se considerar que o ser humano se constitui a partir das relações estabelecidas, como sujeito histórico que é, com o contexto inserido, mas também como resultado de um processo histórico em um movimento ininterrupto de apropriação e produção cultural, ressalta-se a importância da formação escolar, na sociedade atual, para a efetivação desse processo. Tal movimento envolve conhecimentos do âmbito das Ciências Humanas, da Natureza e da Matemática, detalhados a seguir.

#### **4.4.1 Matemática no contexto escolar**

A Matemática é uma criação humana e está na cultura há milhares de anos. Dividida entre ciência e linguagem, sua aprendizagem possibilita conexões entre pessoas de épocas e lugares diversos, que contribuíram para o

---

<sup>107</sup> A definição dos conceitos de *hominização* e *humanização* pode ser encontrada na seção sobre *Formação Humana* nos *Fundamentos Teóricos* deste documento.



desenvolvimento da humanidade. Alguns temas abordados nos currículos de Matemática em geral foram desenvolvidos há mais de três mil anos por civilizações diversas, como os egípcios, os romanos e os babilônios, povos admiráveis por terem realizado tantas inovações em condições hoje consideradas primárias.

Considerando especificamente o projeto formativo assumido pela Rede, uma formação humana *omnilateral*, a contribuição do ensino da Matemática pauta-se na ideia de desenvolvimento humano pelo menos em duas dimensões: para a formação dos cidadãos e para o desenvolvimento do raciocínio lógico-quantitativo, essenciais para a realização das atividades humanas atuais. Além disso, a Matemática é o alicerce sobre o qual se assentam outras ciências, bem como fornece instrumentos para a compreensão de princípios científicos nos quais se baseiam as mais diversas áreas de conhecimento.

O ensino da Matemática, dessa forma, faz parte da vida de todas as pessoas, contribuindo no desenvolvimento das experiências mais simples até as mais complexas, como contar, comparar, operar sobre quantidades para, assim, poder produzir, construir e transformar. Nessa direção, a Matemática ensinada na escola deve levar em consideração situações que fazem parte da vida dos sujeitos da aprendizagem, mas buscando sempre a ampliação dos conhecimentos, dando suporte para enfrentar estas situações, bem como outras que venham a surgir.

O/A professor tem, assim, um papel central nesse processo: ele/ela planeja, organiza e sistematiza os conhecimentos, criando condições para que a atividade de aprendizagem aconteça. Tal intencionalidade e planejamento contribuem para que o sujeito da aprendizagem transponha a linguagem informal, alcançando a linguagem matemática e complexificando seu pensamento. Com isso, o sujeito da aprendizagem desenvolve sua competência de expressão pessoal, compreende fenômenos e padrões, produz argumentos consistentes, toma decisões conscientes baseadas em reflexões, problematiza situações e as relaciona em diferentes contextos.

#### *4.4.1.1 A apropriação inicial dos conceitos matemáticos*

A Matemática, concebida enquanto produção cultural, implica a compreensão de que seus conhecimentos são produzidos, historicamente, na relação dos seres humanos com a natureza e com outros homens. Decorrente desse processo, em diferentes espaços geográficos e culturais, foram produzidos distintos sistemas que pretenderam dar condições aos seres humanos para controlar a variação das quantidades, medidas, formas, distâncias, do volume e da velocidade, bem como modos de comunicá-las. As citadas necessidades deram origem a diferentes sistemas de representação. Dessa forma, entende-se que

O desenvolvimento do conhecimento em geral reflete, em suas características específicas, o processo em que o homem progressivamente transforma a realidade natural em uma realidade social, uma realidade humana, uma realidade humanizada. Ao transformar a natureza, em função de suas necessidades, o homem gera conhecimento. Na medida em que a atividade humana se processa, respondendo às necessidades humanas do dia-a-dia, novas necessidades são criadas. Isso leva à busca de novas respostas que se traduzem pela necessidade de superar certos limites, que antes respondiam às necessidades anteriores. Isso significa que haverá novas respostas para novas necessidades, determinando a produção do conhecimento em escalas cada vez mais complexas. O conhecimento humano alcança tal nível de desenvolvimento que vai ocorrer, progressivamente, um distanciamento cada vez maior entre o conhecimento processado no cotidiano e o conhecimento mais elaborado que, inclusive, exige um raciocínio cada vez mais complexo (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 205).

Nesse sentido, há que se reconhecer que os conhecimentos matemáticos foram elaborados e desenvolvidos pelo ser humano por intermédio de sua atividade, na relação com a natureza e com os outros homens.

Assim, os diversos conceitos e conhecimentos sistematizados ao longo da história humana decorrem das necessidades postas pelo mundo do trabalho. Ou seja, a produção dos conceitos matemáticos ocorreu de forma progressiva, o que determinou

[...] uma crescente diferenciação entre um conhecimento matemático, próprio da esfera cotidiana, e um conhecimento em níveis de abstrações mais complexos que aqueles

atrelados à esfera cotidiana. [...]. A complexidade crescente da relação homem-natureza, mediante a execução de toda sorte de atividades, direciona à produção do conhecimento a atingir níveis cada vez mais complexos. [...] é a atividade humana que torna necessárias novas formas, novos conceitos, determinando novos contextos históricos que impulsionam o rompimento de etapas que antes eram avanço, mas que, agora, revelam-se incapazes para responder às novas exigências colocadas (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 205-206).

Dada a complexidade do vasto conjunto de conceitos que se articulam a essa área do conhecimento, estes, em parte, migraram das práticas cotidianas para as práticas curriculares. Ou seja, dada a complexidade de tais conhecimentos, tal como a leitura e a escrita, o conhecimento da Matemática vai se constituindo em conteúdos estruturadores dos currículos, desde os primórdios da prática escolar, o que revela a necessária intensionalidade das práticas pedagógicas levadas a efeito na creche, pré-escola e escola de Ensino Fundamental e Médio, incluídas, aí, as modalidades da Educação Básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial etc.

Ao se considerar que os sujeitos da aprendizagem se apropriam do mundo de diferentes formas em diferentes momentos de suas vidas, faz-se necessário produzir modos diversos de assegurar esses conhecimentos às novas gerações no âmbito da educação escolar. Tais demandas se tornam cada vez mais presentes em meio à sociedade contemporânea, na qual o uso dos símbolos gráficos, de diferentes naturezas, contribui para a estruturação dos modos de ser e se estar no mundo. Dentre estes, os conhecimentos vinculados à Matemática possuem espaço privilegiado, tendo em vista seu uso em diferentes contextos da vida cotidiana e, também, profissional.

Convém lembrar que, tais conhecimentos, para além de seu uso utilitário nas práticas cotidianas, se apropriados nas suas diferentes formas, desempenham papel importante na estruturação do pensamento de cada sujeito da aprendizagem, logo, são estruturadores da consciência humana.

Na atividade de ensino e, também, de aprendizagem<sup>108</sup>, é necessário considerar que as abstrações matemáticas não mais retratam uma relação

---

<sup>108</sup> Conforme Moura et al. (2010), as atividades de ensino e de aprendizagem só podem ser separadas para fins didáticos, já que se constituem em atividades intrinsecamente ligadas, de modo que quem ensina – neste caso o/a professor/a –, também aprende. Do mesmo modo que o sujeito da aprendizagem, em muitos momentos, também ensina.

direta com a realidade imediata, constituindo uma linguagem simbólica, e que é a universalidade dessa linguagem que possibilita a apropriação desse código às novas gerações. Assim, foi se constituindo em um mundo de formas e quantidades que estão postos na realidade cotidiana dos indivíduos.

Do mesmo modo, há que se considerar que os conhecimentos da Matemática vão muito além das questões aritméticas, algébricas e geométricas, mas se constituem em um modo de pensar e de compreender a realidade. Assim, a Matemática não está isolada das demais áreas do conhecimento, mas intimamente imbricada a elas. Destarte, seu conhecimento precisa ser oferecido 'por inteiro' às novas gerações, sobretudo quando este conhecimento não se apresenta de forma especializada, como habitualmente adotado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São conhecimentos relacionados à aritmética, álgebra, geometria, dentre outros. Para a apropriação do sistema de numeração hindu-arábico, dentre outras demandas, torna-se necessário que se desenvolva, no sujeito da aprendizagem, determinados processos mentais básicos para a aprendizagem da Matemática, quais sejam: *correspondência*<sup>109</sup>, *comparação*<sup>110</sup>, *classificação*<sup>111</sup>, *sequenciação*<sup>112</sup>, *seriação*<sup>113</sup>, *inclusão*<sup>114</sup> e *conservação*<sup>115</sup>. Do mesmo modo, há que se considerar também que, antes de contas, de números, de contagens, a criança deve aprender a controlar quantidades.

Assim, as práticas pedagógicas na Educação Infantil contribuem para desenvolver, na criança, certas noções tidas como fundamentais para a apropriação do conhecimento matemático. Tais contribuições são essenciais, tendo em vista a complexidade e abrangência dos conhecimentos desta área do conhecimento. Assim, é fundamental que se desenvolvam estratégias metodológicas com vista às apropriações vinculadas aos conceitos de *correspondência*, *comparação*, *classificação*, *sequenciação*, *seriação*,

---

<sup>109</sup> É o ato de estabelecer a relação "um a um".

<sup>110</sup> É o ato de estabelecer diferenças ou semelhanças.

<sup>111</sup> É o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças.

<sup>112</sup> É o ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles.

<sup>113</sup> É o ato de ordenar uma sequência segundo um critério.

<sup>114</sup> É o ato de fazer abranger um conjunto por outro.

<sup>115</sup> É o ato de perceber que a quantidade não depende da arrumação, forma ou posição. Para mais detalhes, conferir Lorenzato (2008).

*inclusão e conservação*, que são centrais em meio à apropriação dos conhecimentos matemáticos. Dessa forma, o sistema de numeração é constituído de inúmeras variantes, conceitos e noções, que se articulam para apropriação do conhecimento matemático.

Tais demandas remetem para a importância da função do/da professor/a, de modo que ele/ela compreenda, de forma detalhada, as diversas variantes que constituem o sistema de numeração e os demais conceitos que constituem o conhecimento matemático, bem como as que se vinculam às diversas objetivações efetuadas pelo ser humano ao longo de seu processo histórico, para que possa atribuir aos processos educativos a dinâmica que lhe é própria.

Para viabilizar a apropriação desse conjunto de noções e conceitos vinculados ao conhecimento matemático inicial, faz-se necessário planejar as ações educativas, selecionando estratégias que possibilitem à criança, já na creche e na pré-escola, apropriar-se de certas noções e conceitos matemáticos. Diante desse fato, cabe indagar quais seriam as estratégias metodológicas que se colocam como pertinentes ao trabalho com as crianças na creche, pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que se torne possível à criança, desde bem pequena, apropriar-se de conceitos e noções tão complexas.

Em decorrência dessa indagação, cabe resgatar a afirmação de Deheinzelin (2001) quando a autora argumenta que uma das questões centrais no currículo se refere ao embasamento teórico que subsidia a prática pedagógica de qualquer professor/a. É, portanto, pautando-se no referencial teórico que se torna possível fazer as opções metodológicas para a estruturação do trabalho pedagógico, não apenas na Educação Infantil, mas também nas outras etapas e modalidades de ensino.

Tal prerrogativa remete, novamente, à importância da formação profissional realizada com base em uma sólida formação inicial e continuada, superando, assim, as alternativas que procuram valorizar o *aprender fazendo*, pautado na simples experiência ou troca de experiências. Portanto, conforme a citada autora, é a partir de um dado aporte teórico que são delineadas as ações pertinentes a uma dada prática pedagógica.

As opções metodológicas adotadas por cada professor/a revelam, dessa forma, a concepção teórica que orienta a sua prática pedagógica, mesmo que isso ocorra sem a total consciência do/da professor/a. Em meio a tal prerrogativa, reforça-se a articulação desta Proposta Pedagógica aos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade, ganhando relevo, então, o conceito de Atividade Orientadora de Ensino, desenvolvido por Moura et al. (2010) e já apresentado neste documento. Tal conceito parte do pressuposto de que os homens se movem por necessidades. Estas os conduzem ao estabelecimento de motivos e objetivos, que conduzirão ao desenvolvimento de determinadas ações e operações.

Assim, a necessidade de o/a professor/a ensinar determinadas noções e conceitos matemáticos deverá conduzir à realização, pela criança, de determinadas ações e operações que, por sua vez, articulam-se às necessidades da própria criança<sup>116</sup>. Considerando, também, que o ‘bom ensino’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento (MOURA et al., 2010), é fundamental organizar AOE nas quais tal antecipação seja levada a termo, pois é pela necessidade de utilizar conceitos que cada sujeito da aprendizagem irá se apropriar deles.

Assim, a AOE se estrutura a partir de uma situação-problema<sup>117</sup> desencadeadora da aprendizagem. O objetivo principal desta é proporcionar a necessidade de apropriação do conceito, “[...] de modo que suas ações sejam realizadas na busca da solução de um problema que o mobilize para atividade de aprendizagem – a apropriação dos conhecimentos” (MOURA et al., 2010, p. 221). Segundo o referido autor, conforme já apresentado ao longo deste documento, as situações desencadeadoras de aprendizagem podem se estruturar por meio de histórias virtuais<sup>118</sup>, jogos e situações emergentes<sup>119</sup>.

---

<sup>116</sup> As necessidades são produzidas pelo contexto cultural. Assim, há que se criar estratégias que levem a criança a desenvolver a necessidade de se apropriar de tal conhecimento.

<sup>117</sup> A situação-problema que se vincula ao conceito de AOE refere-se a um problema de aprendizagem e não a uma situação prática do cotidiano, de modo a se constituir em uma situação que possa desencadear a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança.

<sup>118</sup> A história virtual do conceito se caracteriza como uma narrativa que pretende colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante àquela vivida pelo homem.

<sup>119</sup> As situações emergentes são qualificadas como aquelas que surgem no interior das práticas pedagógicas cotidianas e que trazem uma determinada situação-problema que poderá conduzir um determinado grupo de sujeitos da aprendizagem a se apropriarem de conceitos constituidores do currículo.

No que se refere aos jogos, estes podem ser nominados como os que possuem regras implícitas, regras explícitas e os jogos manipulatórios, típicos das crianças na creche. Dentre os jogos com regras explícitas, pode-se fazer referência aos jogos de mesa<sup>120</sup>, jogos e brincadeiras tradicionais<sup>121</sup> que sobreviveram ao longo do tempo, jogos corporais, dentre outros.

Dentre os jogos com regras implícitas, recebe relevo a brincadeira de faz-de-conta, por intermédio da qual a criança,

[...] ao brincar de escritório, lojinha, mercado, feira ou mesmo de casinha (quando as crianças fazem as listas de compras para a casa, ou organizam o espaço da brincadeira), os conhecimentos matemáticos são imprescindíveis e assumem papéis de grande relevância. Ao utilizar o telefone, registrando os números, ao colocar preços nos produtos, da loja ou do mercado, dialogando com o outro, discutindo a compra, o pagamento, o troco (imitando o adulto), a criança estará de alguma forma organizando suas estruturas cognitivas matemáticas [...]. (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 196).

No que tange às crianças na creche, ganham relevo os jogos manipulatórios.

Tais vivências se estruturam

[...] por intermédio do uso e da exploração de materiais tais como: blocos de construção, brinquedos de desmontar, túnel para atravessar, cavalo de pau, carrinhos ou outros brinquedos de puxar e empurrar - empurrar os carrinhos para frente, para trás, passar por baixo de uma ponte, por cima, alinhar todos ao lado de uma caixa, dentro, fora, etc. (GIARDINETTO; MARIANI, 2007, p. 194).

Deste modo, conforme afirmam Füllgraf e Wiggers (2014), se reconhece que o trabalho com as crianças na creche exigirá estratégias nas quais elas, apesar de muito pequenas, poderão ser levadas a perceber a passagem do tempo, a variação das quantidades, das distâncias, das formas, do volume, da espessura etc. Do mesmo modo, essas estratégias deverão ter sentido para as crianças. A essas alternativas podem se somar muitas outras, a exemplo dos passeios ao ar livre, da elaboração e uso de materiais

---

<sup>120</sup> A exemplo da trilha, do dominó, percurso, baralho, das varetas etc.

<sup>121</sup> Tais como as de corda, bola, roda, gude, dentre outros.

específicos para as diferentes idades, do contato com conjuntos que apresentam variação das quantidades, tamanhos, formas, espessura etc.

O espaço privilegiado que os jogos recebem em meio às práticas pedagógicas a serem levadas a efeito na educação escolar revelam que eles se constituem em significativo instrumento de aprendizagem e desenvolvimento no processo de *humanização* das novas gerações, rompendo com a ideia de seu uso com objetivos em si mesmos, pelo simples gosto de jogar. Ou seja, há vantagens no uso dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, tendo em vista que, por intermédio deles, criam-se condições favoráveis para a realização de certo número de operações que levam ao desenvolvimento de determinadas noções e conceitos matemáticos.

Do mesmo modo, o trabalho com crianças na pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental também pode se utilizar de um conjunto amplo de objetos<sup>122</sup>, a serem utilizados como apoio em determinados jogos, mas também explorados livremente, por intermédio dos quais as crianças podem desenvolver noções matemáticas ou se apropriarem de seus conceitos. Essa demanda se agrega a tantas outras que objetivam levar as crianças a se apropriarem dos conceitos matemáticos ou de certas noções tidas como fundamentais para sua apropriação. Estes podem ser utilizados como apoio para a realização de determinadas Atividades Orientadoras de Ensino, bem como para serem explorados livremente por elas, de forma individual ou coletiva.

Agregada à discussão que envolve o uso de materiais para a apropriação dos conceitos matemáticos, são tradicionais os argumentos que valorizam o uso de materiais concretos. No que tange a esses aspectos, convém resgatar uma das contribuições de Soares (2005), quando a autora afirma que o material concreto “[...] em sua dimensão palpável, pode revestir-se de um conteúdo de significações que revele de maneira decisiva a concretude do assunto tratado. Também é possível que um material manipulável tenha natureza arbitrária [...]” (p. 13-14). Assim sendo, faz-se necessário considerar que a dimensão

---

<sup>122</sup> Dentre estes objetos, pode-se fazer referência aos blocos lógicos, do ábaco, da Escala de Cuisenaire e Material Dourado, CDs etc., bem como aqueles materiais que servem de apoio para a realização do *jogo de papéis/jogos protagonizados/brincadeiras de faz-de-conta*, fundamentais para a constituição do psiquismo da criança na idade pré-escolar.



concreta dos objetos não se limita à dimensão palpável, pois, mesmo sendo objetos palpáveis, são revestidos de certa simbologia. Para ampliar essa discussão, as contribuições de Kosik (2002) são centrais. Para o autor, o *concreto é síntese de múltiplas determinações*. Portanto, o *concreto* não se limita ao manipulável, mas às próprias abstrações que constituem qualquer objeto, seja ele encontrado na própria natureza ou produzido pelo ser humano.

Em meio à argumentação aqui desenvolvida, é importante retomar que o conhecimento da Matemática foi produzido ao longo da história humana, na sua relação com a natureza e com os outros homens, pautado nas noções iniciais da passagem do tempo, das variações de quantidades, das distâncias, do tamanho, das diferentes formas geométricas encontradas na natureza ou produzidas pela mão humana. Assim, a necessidade de medir altura, comprimento e superfície contribuíram para a elaboração e o desenvolvimento de conceitos geométricos simples, como as noções de vertical, paralelo e perpendicular, como também para o surgimento e ampliação das noções de forma, geometria, tamanho, espessura, relações espaciais, entre outras. Esses conhecimentos, mesmo os mais elementares, não são dados pela herança genética a cada novo ser da espécie, mas, conforme já afirmado, são produzidos em cada novo ser da espécie mediante a apropriação da cultura que o cerca, logo, são realizados, na atual sociedade, por intermédio dos processos educativos.

Isso leva a pensar que as crianças ainda bem pequenas, tal como historicamente feito pelo ser humano, precisam desenvolver certas noções relacionadas aos conceitos e conhecimentos vinculados às diferentes áreas do conhecimento, entre outras apropriações necessárias a qualquer indivíduo. Assim sendo, faz-se necessário planejar as ações educativas, selecionando estratégias que possibilitem à criança, já na creche e no início da idade pré-escolar, apropriar-se de conceitos matemáticos.

#### 4.4.1.2 Matemática nos Anos Finais

Os objetivos de aprendizagem para o trabalho educativo no âmbito dos Anos Finais do Ensino Fundamental são apresentados a partir dos conceitos centrais organizadores do componente curricular. Cabe, contudo, uma ressalva: não é esperado que os/as profissionais sigam linearmente os objetivos previstos para cada um desses conceitos. Eles são pensados, antes, como ferramentas de consulta por esses/essas profissionais e não como um roteiro para desenvolvimento das ações de ensino.

6º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

##### Números

- Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais positivos, cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.
- Reconhecer o sistema de numeração decimal e comparar com outros sistemas, de modo a sistematizar suas características, usando a composição e a decomposição dos números naturais.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos.
- Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (identificação de par e ímpar).
- Classificar números naturais em primos e compostos e estabelecer relações entre números, resolvendo e elaborando problemas, expressos pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de” e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade.
- Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultados de divisão, identificando frações equivalentes.
- Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionárias e decimais e estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.
- Resolver problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer o uso da regra de três, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental, em contextos de educação financeira, entre outros.
- Utilizar tecnologias como calculadoras, planilhas, *softwares* educativos e plataformas no desenvolvimento das operações com números decimais e fracionários e no cálculo das porcentagens.

## Álgebra

- Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar os valores desconhecidos na resolução de problemas.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.

## Geometria

- Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante em situações como a localização dos vértices de um polígono.
- Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.
- Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.
- Identificar características dos triângulos e dos quadriláteros, e classificá-los em relação às medidas dos lados e dos ângulos.
- Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.
- Utilizar instrumentos, como réguas e esquadros, ou *softwares*, para representações de retas paralelas e perpendiculares e construção de quadriláteros, entre outros.

## Grandezas e Medidas

- Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas de comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume, sem uso de fórmulas, relacionando-as sempre que possível a contextos de situações reais e a outras áreas de conhecimento.
- Reconhecer a abertura do ângulo como grandeza associada às figuras geométricas.
- Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais.
- Determinar medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais.
- Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.
- Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados.

## Probabilidade e Estatística

- Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.
- Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos em diferentes tipos de gráficos.
- Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisa sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros,

representadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.

- Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos sujeitos da aprendizagem e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.

7º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

### Números

- Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, incluindo máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, sem a aplicação de algoritmos.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.
- Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam operações com números inteiros.
- Identificar e representar, por meio de fluxograma, os passos utilizados para resolver um grupo de problemas.
- Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.
- Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.

### Álgebra

- Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.
- Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na Matemática, mas também nas artes e na literatura.
- Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas, e reconhecer se elas são ou não equivalentes.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta ou inversa entre duas grandezas, utilizando sentença algébrica para expressar a relação entre elas.
- Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma ' $ax + b = c$ ', fazendo uso das propriedades da igualdade.

### Geometria

- Realizar transformações de polígonos representados no plano cartesiano, decorrentes da multiplicação das coordenadas de seus vértices por um número inteiro.
- Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.

- Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, utilizando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria.
- Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.
- Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal, com e sem o uso de *softwares* de geometria.
- Construir triângulos, usando régua e compasso, reconhecer a condição de existência do triângulo quanto à medida dos lados e verificar que a soma das medidas dos ângulos internos de um triângulo é  $180^\circ$ .
- Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos.

### Grandezas e Medidas

- Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.
- Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais.
- Estabelecer expressões de cálculo de áreas de triângulos e quadriláteros.
- Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.
- Estabelecer o número  $\pi$  como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.

### Probabilidade e Estatística

- Planejar e realizar experimentos aleatórios ou simulações que envolvam cálculo de probabilidades ou estimativas por meio de frequência de ocorrências.
- Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador de tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.
- Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema de realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
- Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

8º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

### Números

- Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.
- Resolver e elaborar problemas utilizando a relação entre potenciação e radiciação para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.
- Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.

- Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.
- Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de fração geratriz para uma dízima periódica.

### Álgebra

- Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.
- Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.
- Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.
- Resolver e elaborar, com e sem o uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo ' $ax^2=b$ '.
- Identificar se uma sequência é recursiva ou não recursiva e construir um algoritmo por meio de fluxograma que permita indicar os números ou as figuras seguintes.
- Identificar a natureza da variação de duas grandezas, diretamente, inversamente proporcionais ou não proporcionais, expressando a relação existente por meio de sentença algébrica e representá-la no plano cartesiano.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.

### Geometria

- Demonstrar propriedades de quadriláteros por meio da identificação da congruência de triângulos.
- Construir, utilizando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos notáveis e polígonos regulares.
- Aplicar os conceitos de mediatriz como lugares geométricos na resolução de problemas.
- Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, utilizando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria.

### Grandezas e Medidas

- Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área.
- Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes.
- Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.

### Probabilidade e Estatística

- Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.
- Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.
- Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.

- Obter os valores de medida de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.
- Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).
- Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando técnica de amostragem adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.

9º ano

Objetivos específicos de aprendizagem

Números

Álgebra

Geometria

Grandezas e Medidas

Probabilidade e Estatística

#### **4.4.2 Ciências Humanas, da Natureza e Ensino Religioso**

##### *4.4.2.1 Ciências da Natureza: da apropriação inicial aos Anos Finais*

O trabalho educativo voltado para as Ciências da Natureza nesta Rede centra-se no estudo do conhecimento científico que resulta da investigação de diversos fenômenos, considerando aspectos físicos, químicos e biológicos dos seres vivos e do meio ambiente. Este conhecimento produzido pelo homem se constituiu mediante toda a história de relações que este manteve com o mundo, para cada vez mais transformá-lo e adequá-lo à vida, continuando a sobreviver e a evoluir (SANTA CATARINA, 2019).

A interferência do ser humano sobre a natureza possibilitou incorporar experiências, técnicas, conhecimentos e valores produzidos na coletividade e transmitidos culturalmente. Neste contexto, a cultura e o trabalho asseguram a elaboração e a socialização do conhecimento historicamente produzido, estabelecendo novas formas de pensar e agir, portanto, novas formas de compreender a natureza e, sustentavelmente, apropriar-se dos seus recursos. Assim sendo, a natureza e o ser humano vão se transformando mutuamente num movimento dialético, recorrente, interdependente e complementar, através da elaboração de conceitos científicos em uma produção histórica, contextualizada e processual.

Nos últimos anos, muitas investigações sobre o ensino de Ciências têm como foco os papéis desempenhados pelas relações sociais e pela linguagem e os processos de significação na sala de aula. Em decorrência de tal discussão, novas práticas educacionais sobre formas científicas de pensar, que também valorizam os processos de conhecer, vêm crescendo, permitindo a apropriação/produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, busca-se uma abordagem na educação em Ciências que tem como objetivo ensinar integralmente o conhecimento socialmente produzido e aplicá-lo a várias situações cotidianas (CAMILLO; MATTOS, 2014). Assim, é importante resgatar/refletir o estudo do ser humano como ser, também, biológico e dinâmico, que interage com o meio. Essa interação biológica, cultural, social e afetiva reflete na formação do ser (indivíduo/corpo). O corpo



humano, portanto, não é uma máquina e cada ser humano é único como único é o seu corpo.

Nessa perspectiva, a área de Ciências pode contribuir para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (BRASIL, 1997, p. 22).

Ainda, na disciplina de Ciências é importante fazer o uso de terminologia/conceitos compartilhados socialmente própria/próprios dessa área do conhecimento, destacando a relação dialética entre científico e cotidiano. É necessário descrever fenômenos, compreender e explicar processos. Neste contexto, o espaço do Laboratório de Ciências se destaca por assegurar aos sujeitos da aprendizagem do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica, redialetizando teoria e prática, a fim de tornar o aprendizado significativo no sentido de contribuir para a ampliação da formação humana dos indivíduos (cf. seção *Fundamentos Teóricos* neste documento).

Algumas das contribuições atribuídas às aulas experimentais estão diretamente ligadas a aspectos informativos e habilidades cognitivas, tais quais: aprendizado de conceitos científicos, quer seja relembrando esses conceitos, confirmando fenômenos científicos estudados no plano teórico, ou ainda de novos conceitos a partir de problemas propostos ou que surgem durante o experimento; aprimoramento da capacidade de observação; registros e proposição de hipóteses; e detecção e correção de erros. Além disso, outras contribuições de atividades experimentais são descritas na literatura, que se relacionam ao aspecto formativo e ao desenvolvimento humano: trabalhar em grupos, dividir tarefas, achar soluções e desenvolver a iniciativa pessoal (OLIVEIRA, 2010).

No decorrer da história humana, por um longo tempo, acreditou-se na ideia de que os recursos naturais eram infinitos e que estes existem para uso exclusivo dos humanos. Deste modo, concebia-se (ou ainda se concebe), que o *habitat* natural, além de nos “[...] oferecer ar puro, água, terras férteis e bom clima, a Terra seria uma eterna fonte de recursos para a produção dos bens materiais

e imateriais que a mente humana vem sendo capaz de inventar” (TIRIBA, 2010, p. 1). Entretanto, dados da realidade evidenciam o avanço progressivo da degradação dos ambientes naturais pelo ser humano, o que vem colocando em risco, dentre outras consequências, a vida no próprio planeta. Neste sentido, é desejável que se barre o avanço de tais consequências em curso, fazendo-se necessário transformar as formas de ser e de estar no mundo.

Em meio a este desafio, torna-se condição, dentre outras demandas, produzir novas formas de subjetividades humanas nos bebês, nas crianças, nos adolescentes, adultos e idosos acolhidos cotidianamente na creche; pré-escola; escola de Ensino Fundamental, Médio e EJA. Assim sendo, como assevera Tiriba (2010, p. 2),

[...] numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra. Mas como ensinar a cuidar numa sociedade que submete os indivíduos, os povos e a natureza aos interesses do mercado, mobilizando as energias sociais para a produção e a acumulação? Na origem da crise moral e espiritual de nossos dias, está uma falsa premissa de separação radical entre seres humanos e natureza e a ilusão antropocêntrica de que todos os seres e entes não humanos nos pertencem porque somos uma espécie superior. Nas escolas, seguimos transmitindo às crianças uma visão do planeta como fonte inesgotável de onde os humanos podem extrair indefinidamente; e da natureza como simples matéria-prima morta para a produção de mercadorias.

Ao se considerar que o espaço escolar, desde a creche, é lugar privilegiado para a socialização do conhecimento produzido pela humanidade, entende-se que tais conhecimentos se constituem em foco do currículo e, em decorrência, do planejamento e das práticas pedagógicas levadas a efeito neste contexto.

Ao se levar em conta, também, que os sujeitos da aprendizagem se apropriam de tais conhecimentos de forma diferenciada em momentos diversos de suas vidas, faz-se necessário pensar no modo como as crianças, ainda bem pequenas, apropriam-se dos diferentes elementos que constituem a natureza, produzindo as noções iniciais que, mais tarde, dão a ela a possibilidade de se apropriar dos conceitos científicos relacionados a esta área do conhecimento.

Ou seja, é na creche e na pré-escola que “[...] as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural” (TIRIBA, 2010, p. 2).

Tal reconhecimento é manifestado no Artigo 9º, inciso X das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e), ao afirmar que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil nas diferentes instituições espalhadas por esse imenso território devem promover a integração de aspectos como o “[...] cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2009e, p. 4).

Esse reconhecimento decorre, também, da concepção de criança adotada pela Rede. Conforme afirma Vygotsky (1989), as crianças são os novos membros de uma espécie que se perpetua há milhões de anos sobre o planeta. Elas são, assim, seres da natureza e, ao mesmo tempo, da própria cultura. Desse modo, são corpos biológicos que se desenvolvem na medida em que se apropriam das objetivações humanas, “[...] mas cujo desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que são parte” (TIRIBA, 2010, p. 4).

Decorrente das demandas que se estabelecem aos processos educativos das gerações mais jovens, tais como bebês e crianças pequenas acolhidas na creche e na pré-escola, no que tange aos conhecimentos sistematizados na área das Ciências da Natureza, conforme já assinalado, há que se considerar que tais práticas devam desenvolver nos bebês e nas crianças bem pequenas as noções iniciais relacionadas aos conhecimentos sistematizados historicamente, que constituem os currículos escolares. Conforme Tiriba (2010), tais vivências devem estar orientadas pelo compromisso com a preservação da vida e deveriam contemplar

[...] três objetivos: a) religar as crianças com a natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer; c) dizer não ao consumismo e ao desperdício. O primeiro objetivo nos convida a um novo olhar de admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza, como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida. O segundo nos convoca a rejeitar

práticas pedagógicas que propõem um conhecimento intelectual e descritivo do mundo natural, tomado como simples “objeto de estudo”, domínio de explorações humanas. E o terceiro objetivo questiona e combate às práticas consumistas, abrindo espaços e incentivando trocas humanas em que as referências são os seres vivos, não os objetos” (TIRIBA, 2010, p. 5)<sup>123</sup>.

Tal temática também encontra guarida em meio aos documentos oficiais, tais como os *Critérios, Parâmetros e Indicadores da qualidade na Educação Infantil*.

Um dos doze Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), refere-se ao direito de ela ter contato com a natureza. Dentre o detalhamento a respeito de tal critério, encontram-se referências à necessidade de as instituições de Educação Infantil manterem plantas e canteiros em espaços disponíveis; o direito ao sol; a brincar com água; a oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; a observar e respeitar os animais; a olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes; a oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos<sup>124</sup>; e a inclusão das famílias na programação relativa à natureza. No interior do documento intitulado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* recebe relevo a

[...] garantia de atividades ao ar livre, tal com o pátio, parquinho, jardim, horta, espaços com terra, grama e outras vegetações, água, exposição solar. Lugares que propiciam contato e manipulação de elementos naturais, fazendo-se as ciências mais visíveis e possíveis de serem exploradas pelas crianças [...] atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura (BRASIL, 2006b, p. 40).

Em relação aos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) encontram-se, também, referências ao contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra,

---

<sup>123</sup> Para conhecer as proposições de vivências a serem levadas a efeito na creche e na pré-escola, com vistas à efetivação de tais objetivos, conferir Tiriba (2010).

<sup>124</sup> O que, levando-se em conta a perspectiva crítica adotada neste documento, deve ser tema de discussão entre os/as profissionais, tendo em vista que o respeito à natureza engloba a problematização – também por meio da prática pedagógica – acerca dos propósitos de empreendimentos como zoológicos e, em decorrência disso, das condições em que vivem os animais nesses ambientes de exposição.

pedras, argila, plantas, folhas e sementes, além da exploração, de forma planejada, de diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade.

Por fim, para efeito da discussão a respeito da apropriação inicial dos conceitos relacionados às Ciências da Natureza em relação ao trabalho pedagógico na creche e na pré-escola, convém resgatar as contribuições da BNCC (BRASIL, 2017), sobretudo no que se refere às discussões inerentes ao Campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Estas se articulam aos elementos já contemplados no texto, sobretudo no que se refere à importância e às contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento advindas das vivências dos bebês e crianças pequenas no contato com os diferentes elementos da natureza<sup>125</sup>.

Em meio às diferentes discussões aqui contempladas, parece fundamental que na estruturação das propostas e práticas pedagógicas na creche e na pré-escola considere-se a necessidade de “desemparedar” as crianças, dando a elas oportunidades de vivenciarem momentos ricos e diversos no contato com a natureza e com outros seres de sua espécie, sejam eles crianças de mesma idade ou de idades diferentes, bem como com as diferentes categorias sociais<sup>126</sup>.

Com o intuito de retomar as especificidades do Ensino Fundamental, abaixo são apresentados os objetivos para cada ano letivo/semestre. Eles encontram-se organizados a partir das três unidades temáticas previstas na BNCC (BRASIL, 2017), quais sejam: (i) Matéria e energia; (ii) Vida e evolução; e (iii) Terra e universo.

---

<sup>125</sup> Para acessar as contribuições e proposições a respeito deste Campo de experiência, conferir Oliveira (2018, p. 86-98).

<sup>126</sup> As demandas postas a respeito do trabalho com o conhecimento desta área, ou com os que se relacionam ao Campo de experiência citado, conforme proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), demandarão novos processos de formação profissional na Rede, tendo em vista que este processo de formação e atualização da presente Proposta Curricular não pôde adotar essa discussão como foco, considerando-se as demandas relacionadas ao processo mais amplo.

| <b>Unidade temática</b>  | <b>Sigla</b> | <b>Descrição e gêneros compreendidos</b>   |
|--------------------------|--------------|--|
| <b>Matéria e Energia</b> | <b>M/E</b>   | “[...] contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia” (BRASIL, 2017, p. 325).   |
| <b>Vida e Evolução</b>   | <b>V/E</b>   | “[...] propõe o estudo de questões relacionadas aos seres vivos (incluindo os seres humanos), suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta. Estudam-se características dos ecossistemas destacando-se as interações dos seres vivos com outros seres vivos e com os fatores não vivos do ambiente, com destaque para as interações que os seres humanos estabelecem entre si e com os demais seres vivos e elementos não vivos do ambiente. Abordam-se, ainda, a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 326). |

|                  |     |   |
|------------------|-----|---|
| Terra e Universo | T/U | <p>“[...] busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles. Ampliam-se experiências de observação do céu, do planeta Terra, particularmente das zonas habitadas pelo ser humano e demais seres vivos, bem como de observação dos principais fenômenos celestes” (BRASIL, 2017, p. 327).</p> <p>Nesta unidade temática são trabalhados fenômenos como efeito estufa, camada de ozônio e aquecimento global.</p> |
|------------------|-----|---|

**1º ano**

| <b>UNIDADES TEMÁTICAS</b> | <b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>   | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>  |
|---------------------------|--|---|
| <b>Matéria e Energia</b>  | <b>Identificar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Características dos materiais.</b></li></ul>                         |
| <b>Vida e Evolução</b>    | <b>Nomear e localizar partes do corpo humano, explicando suas funções e percebendo as diversas características físicas das pessoas.</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Corpo humano.</b></li><li>• <b>Respeito à diversidade.</b></li></ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>    | <b>Compreender as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo são necessários para a manutenção da saúde.</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Corpo humano.</b></li><li>• <b>Respeito à diversidade.</b></li></ul> |



|                                |  |  |
|--------------------------------|--|--|
| <p><b>Terra e Universo</b></p> | <p><b>Reconhecer e nomear diferentes escalas de tempo – os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos – e como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escalas de tempo.</b></li> </ul> |
|--------------------------------|--|--|

**2º ano**

| UNIDADES TEMÁTICAS       | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM   | OBJETOS DE CONHECIMENTO  |
|--------------------------|---|--|
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados, com quais materiais eram produzidos no passado e como são descartados. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades e usos dos materiais.</li> <li>• Prevenção de acidentes domésticos.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Reconhecer a possibilidade de utilização de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades e usos dos materiais.</li> <li>• Prevenção de acidentes domésticos.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Compreender os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades e usos dos materiais.</li> <li>• Prevenção de acidentes domésticos.</li> </ul> |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| <b>Vida e Evolução</b>  | <b>Reconhecer:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• características de animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano, relacionando-as ao ambiente em que eles vivem;</li> <li>• as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e relacionar plantas, ambiente e demais seres vivos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seres vivos no ambiente.</li> <li>• Plantas.</li> </ul>                                  |
| <b>Vida e Evolução</b>  | <b>Compreender a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seres vivos no ambiente.</li> <li>• Plantas.</li> </ul>                                  |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Identificar as posições do Sol em diversos horários do dia e os efeitos da radiação solar.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento aparente do Sol no céu.</li> <li>• O Sol como fonte de luz e calor.</li> </ul> |

**3º ano**

| UNIDADES<br>TEMÁTICAS    | OBJETIVOS DE<br>APRENDIZAGEM   | OBJETOS DE CONHECIMENTO  |
|--------------------------|--|--|
| <b>Matéria e Energia</b> | <b>Reconhecer diferentes sons a partir da vibração de variados objetos, identificando variáveis que influem nesse fenômeno (distância, barreiras sonoras, eco, dentre outros).</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produção de som.</b></li> <li>• <b>Saúde auditiva.</b></li> </ul>  |
| <b>Matéria e Energia</b> | <b>Perceber o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes e na intersecção com objetos opacos, bem como no contato com superfícies polidas (espelhos).</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Efeitos da luz nos materiais.</b></li> <li>• <b>Saúde visual.</b></li> </ul>   |
| <b>Matéria e Energia</b> | <b>Relacionar saúde auditiva e visual aos efeitos produzidos pelo uso de objetos presentes no cotidiano (óculos, fone de ouvido e outros equipamentos tecnológicos).</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Produção de som.</b></li> <li>• <b>Efeitos da luz nos materiais.</b></li> <li>• <b>Saúde auditiva e visual.</b></li> </ul> |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| <b>Vida e Evolução</b>  | <b>Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) de animais.</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Características e desenvolvimento dos animais.</b></li> </ul>   |
| <b>Vida e Evolução</b>  | <b>Classificar animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Características e desenvolvimento dos animais.</b></li> </ul>   |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Características da Terra.</b></li> <li>• <b>Observação do céu.</b></li> <li>• <b>Usos do solo.</b></li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Reconhecer os movimentos terrestres e sua relação com o Sol, a Lua e demais estrelas e planetas.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Características da Terra.</b></li> <li>• <b>Observação do céu.</b></li> </ul>                                 |

|                                |   |  |
|--------------------------------|---|--|
| <p><b>Terra e Universo</b></p> | <p><b>Identificar diferentes tipos de solo – com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade, dentre outros aspectos – e seus diferentes usos – plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades –, reconhecendo a sua importância para a agricultura e para a vida.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Características da Terra.</b></li> <li>• <b>Usos do solo.</b></li> </ul> |
|--------------------------------|---|--|

**4º ano**

| UNIDADES TEMÁTICAS       | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM   | OBJETOS DE CONHECIMENTO  |
|--------------------------|---|--|
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis, reconhecendo sua composição.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Misturas.</li> <li>• Transformações reversíveis e não reversíveis.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Reconhecer transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade), identificando transformações reversíveis e não reversíveis. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Misturas.</li> <li>• Transformações reversíveis e não reversíveis.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Reconhecer a posição ocupada pelos seres vivos nas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeias alimentares simples.</li> <li>• Microrganismos.</li> </ul>            |

|                        |  |   |
|------------------------|--|---|
| <b>Vida e Evolução</b> | Identificar semelhanças e diferenças entre o ciclo da matéria e o fluxo de energia entre os componentes vivos e não vivos de um ecossistema. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeias alimentares simples.</li> <li>• Microrganismos.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b> | Reconhecer a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição e sua importância ambiental.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeias alimentares simples.</li> <li>• Microrganismos.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b> | Compreender a participação de microrganismos na produção de alimentos, combustíveis, medicamentos, entre outros.                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeias alimentares simples.</li> <li>• Microrganismos.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b> | Identificar medidas de prevenção a doenças causadas por microrganismos (vírus, bactérias e protozoários).                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Microrganismos.</li> </ul>   |



|                                |   |  |
|--------------------------------|---|--|
| <p><b>Terra e Universo</b></p> | <p>Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e sua sombra, comparando as indicações com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos cardeais.</li> <li>• Calendários, fenômenos cíclicos e cultura.</li> </ul> |
| <p><b>Terra e Universo</b></p> | <p>Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos cardeais.</li> <li>• Calendários, fenômenos cíclicos e cultura.</li> </ul> |

**5º ano**

| UNIDADES TEMÁTICAS       | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM  | OBJETOS DE CONHECIMENTO   |
|--------------------------|--|---|
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar propriedades físicas dos materiais – como densidade, condutibilidade térmica e elétrica, respostas a forças magnéticas, solubilidade, respostas a forças mecânicas (dureza, elasticidade etc.), entre outras.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades físicas dos materiais.</li> <li>• Ciclo hidrológico.</li> <li>• Consumo consciente.</li> <li>• Reciclagem.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Apropriar-se de conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e reconhecer suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades físicas dos materiais.</li> <li>• Ciclo hidrológico.</li> <li>• Consumo consciente.</li> <li>• Reciclagem.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Reconhecer a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo hidrológico.</li> <li>• Consumo consciente.</li> <li>• Reciclagem.</li> </ul>  |

|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas, para compreender formas sustentáveis de utilização desses recursos e seu descarte, reutilização ou reciclagem.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades físicas dos materiais.</li> <li>• Ciclo hidrológico.</li> <li>• Consumo consciente.</li> <li>• Reciclagem.</li> </ul>                 |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Compreender os sistemas digestório e respiratório como corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutrição do organismo.</li> <li>• Hábitos alimentares.</li> <li>• Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Relacionar o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutrição do organismo.</li> <li>• Hábitos alimentares.</li> <li>• Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Identificar as características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e as necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo, relacionando à ocorrência de distúrbios nutricionais a partir da análise de hábitos (tipos e quantidade de | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutrição do organismo.</li> <li>• Hábitos alimentares.</li> <li>• Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.</li> </ul> |

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
|                         | alimento ingerido, prática de atividade física etc.).   |   |
| <b>Terra e Universo</b> | Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constelações e mapas celestes.</li> <li>• Movimento de rotação da Terra.</li> <li>• Periodicidade das fases da Lua.</li> <li>• Instrumentos óticos.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas ao movimento de rotação da Terra e à periodicidade das fases da Lua.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constelações e mapas celestes.</li> <li>• Movimento de rotação da Terra.</li> <li>• Periodicidade das fases da Lua.</li> <li>• Instrumentos óticos.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | Perceber que com o uso de dispositivos é possível observar a distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e reconhecer os usos sociais desses dispositivos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constelações e mapas celestes.</li> <li>• Movimento de rotação da Terra.</li> <li>• Periodicidade das fases da Lua.</li> <li>• Instrumentos óticos.</li> </ul> |



**6º ano**

| <b>UNIDADES TEMÁTICAS</b> | <b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>   | <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>   |
|---------------------------|--|--|
| <b>Matéria e Energia</b>  | <b>Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais.</b>  | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Misturas homogêneas e heterogêneas.</b></li><li>• <b>Separação de materiais.</b></li><li>• <b>Materiais sintéticos.</b></li></ul>   |
| <b>Matéria e Energia</b>  | <b>Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados.</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Misturas homogêneas e heterogêneas.</b></li><li>• <b>Separação de materiais.</b></li><li>• <b>Materiais sintéticos.</b></li><li>• <b>Transformações químicas.</b></li></ul> |
| <b>Matéria e Energia</b>  | <b>Identificar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas, considerando os processos de separação de materiais.</b>                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Misturas homogêneas e heterogêneas.</b></li><li>• <b>Separação de materiais.</b></li><li>• <b>Materiais sintéticos.</b></li><li>• <b>Transformações químicas.</b></li></ul> |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
| <b>Matéria e Energia</b> | Relacionar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Misturas homogêneas e heterogêneas.</li> <li>• Separação de materiais.</li> <li>• Materiais sintéticos.</li> <li>• Transformações químicas.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Identificar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Célula como unidade da vida.</li> </ul>  |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Reconhecer os diferentes níveis de organização dos organismos, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Célula como unidade da vida.</li> </ul>  |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Compreender o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, a partir da análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Célula como unidade da vida.</li> <li>• Interação entre os sistemas locomotor e nervoso.</li> </ul>  |

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| <b>Vida e Evolução</b>  | Conceituar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lentes corretivas.</li> </ul>                               |
| <b>Vida e Evolução</b>  | Compreender que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação entre os sistemas locomotor e nervoso.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>  | Reconhecer como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação entre os sistemas locomotor e nervoso.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma, estrutura e movimentos da Terra.</li> </ul>          |



|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Forma, estrutura e movimentos da Terra.</b></li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Reconhecer os movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Forma, estrutura e movimentos da Terra.</b></li> </ul> |

**7º ano**

| UNIDADES TEMÁTICAS       | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM   | OBJETOS DE CONHECIMENTO   |
|--------------------------|---|---|
| <b>Matéria e Energia</b> | Conhecer a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e identificação de soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Máquinas simples.</li> </ul>   |
| <b>Matéria e Energia</b> | Reconhecer a diferença entre temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de propagação do calor.</li> <li>• Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra.</li> <li>• História dos combustíveis e das máquinas térmicas.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar as formas de propagação do calor e a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana.                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de propagação do calor.</li> <li>• Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra.</li> <li>• História dos combustíveis e das máquinas térmicas.</li> </ul> |

|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
| <b>Matéria e Energia</b> | Reconhecer o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de propagação do calor.</li> <li>• Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra.</li> <li>• História dos combustíveis e das máquinas térmicas.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | <p>Identificar o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas;</li> <li>• reconhecer mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de propagação do calor.</li> <li>• Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra.</li> <li>• História dos combustíveis e das máquinas térmicas.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Reconhecer os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e à fauna específicas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade de ecossistemas.</li> <li>• Fenômenos naturais e impactos ambientais.</li> </ul>   |

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| <b>Vida e Evolução</b>  | Identificar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, bem como as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado.                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade de ecossistemas.</li> <li>• Fenômenos naturais e impactos ambientais.</li> <li>• Programas e indicadores de saúde pública.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>  | Compreender a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade de ecossistemas.</li> <li>• Fenômenos naturais e impactos ambientais.</li> <li>• Programas e indicadores de saúde pública.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>  | Identificar o uso da tecnologia historicamente, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas e indicadores de saúde pública.</li> </ul>  |
| <b>Terra e Universo</b> | Identificar a composição do ar e compreender fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição do ar.</li> <li>• Efeito estufa.</li> <li>• Camada de ozônio.</li> </ul>   |

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| <b>Terra e Universo</b> | Compreender o mecanismo natural do efeito estufa e seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra.                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição do ar.</li> <li>• Efeito estufa.</li> <li>• Camada de ozônio.</li> </ul>                                       |
| <b>Terra e Universo</b> | Identificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, reconhecendo os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição do ar.</li> <li>• Efeito estufa.</li> <li>• Camada de ozônio.</li> </ul>                                       |
| <b>Terra e Universo</b> | Compreender fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i> ) e relacioná-los com a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i>).</li> <li>• Placas tectônicas e deriva continental.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | Identificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i>).</li> <li>• Placas tectônicas e deriva continental.</li> </ul> |

**8º ano**

| UNIDADES TEMÁTICAS       | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM   | OBJETOS DE CONHECIMENTO   |
|--------------------------|---|---|
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontes e tipos de energia.</li> <li>• Transformação de energia.</li> <li>• Cálculo de consumo de energia elétrica.</li> <li>• Circuitos elétricos.</li> <li>• Uso consciente de energia elétrica.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Conhecer circuitos elétricos, construídos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos, e compará-los a circuitos elétricos residenciais.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontes e tipos de energia.</li> <li>• Transformação de energia.</li> <li>• Cálculo de consumo de energia elétrica.</li> <li>• Circuitos elétricos.</li> <li>• Uso consciente de energia elétrica.</li> </ul> |
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontes e tipos de energia.</li> <li>• Transformação de energia.</li> <li>• Cálculo de consumo de energia elétrica.</li> <li>• Circuitos elétricos.</li> <li>• Uso consciente de energia elétrica.</li> </ul> |

|                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
| <b>Matéria e Energia</b> | Compreender o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal, bem como na natureza, a partir de critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fontes e tipos de energia.</li> <li>• Transformação de energia.</li> <li>• Cálculo de consumo de energia elétrica.</li> <li>• Circuitos elétricos.</li> <li>• Uso consciente de energia elétrica.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Identificar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos reprodutivos.</li> <li>• Sexualidade.</li> </ul>  |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Compreender as transformações que ocorrem na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos reprodutivos.</li> <li>• Sexualidade.</li> </ul>  |

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| <b>Vida e Evolução</b>  | <b>Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos para a prevenção da gravidez precoce e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos reprodutivos.</li> <li>• Sexualidade.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>  | <b>Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos reprodutivos.</li> <li>• Sexualidade.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b>  | <b>Reconhecer as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos reprodutivos.</li> <li>• Sexualidade.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Compreender a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema Sol, Terra e Lua.</li> <li>• Clima.</li> </ul>      |



|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Reconhecer os movimentos de rotação e translação da Terra e o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano.</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema Sol, Terra e Lua.</li> <li>• Clima.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Identificar climas regionais, relacionando-os aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema Sol, Terra e Lua.</li> <li>• Clima.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e reconhecer situações nas quais elas possam ser medidas.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema Sol, Terra e Lua.</li> <li>• Clima.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | <b>Identificar iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da compreensão de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema Sol, Terra e Lua.</li> <li>• Clima.</li> </ul> |



**9º ano**

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM   | OBJETOS DE CONHECIMENTO   |
|--------------------|---|---|
| Matéria e Energia  | Reconhecer as mudanças de estado físico da matéria e compreender suas transformações.   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estrutura da matéria.</li></ul>   |
| Matéria e Energia  | Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Aspectos quantitativos das transformações químicas.</li><li>• Estrutura da matéria.</li></ul> |
| Matéria e Energia  | Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica. | <ul style="list-style-type: none"><li>• Aspectos quantitativos das transformações químicas.</li><li>• Estrutura da matéria.</li></ul> |

|                          |  |  |
|--------------------------|--|--|
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ótica.</li> </ul>   |
| <b>Matéria e Energia</b> | Conhecer os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ótica.</li> <li>• Acústica.</li> </ul>  |
| <b>Matéria e Energia</b> | Identificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, compreendendo as implicações de seu uso cotidiano (controle remoto, telefone celular, forno de micro-ondas etc.) e na medicina (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética, radioterapia, dentre outros). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Radiações e suas aplicações na saúde.</li> </ul>  |
| <b>Vida e Evolução</b>   | Relacionar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo associação entre ancestrais e descendentes.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hereditariedade.</li> <li>• Ideias evolucionistas.</li> <li>• Preservação da biodiversidade.</li> </ul> |

|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| <b>Vida e Evolução</b> | <b>Conhecer as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas e fecundação).</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hereditariedade.</li> <li>• Ideias evolucionistas.</li> <li>• Preservação da biodiversidade.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b> | <b>Conhecer e comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin.</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hereditariedade.</li> <li>• Ideias evolucionistas.</li> <li>• Preservação da biodiversidade.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b> | <b>Compreender a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hereditariedade.</li> <li>• Ideias evolucionistas.</li> <li>• Preservação da biodiversidade.</li> </ul> |
| <b>Vida e Evolução</b> | <b>Compreender a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionadas.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preservação da biodiversidade.</li> </ul>   |

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| <b>Vida e Evolução</b>  | Discutir iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade.                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preservação da biodiversidade.</li> </ul>  |
| <b>Terra e Universo</b> | Identificar a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como sua localização.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo.</li> <li>• Astronomia e cultura.</li> <li>• Vida humana fora da Terra</li> <li>• Ordem de grandeza astronômica.</li> <li>• Evolução estelar.</li> </ul>  |
| <b>Terra e Universo</b> | Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo.</li> <li>• Astronomia e cultura.</li> <li>• Vida humana fora da Terra.</li> <li>• Ordem de grandeza astronômica.</li> <li>• Evolução estelar.</li> </ul> |
| <b>Terra e Universo</b> | Discutir a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida e nas características dos outros planetas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo.</li> <li>• Astronomia e cultura.</li> <li>• Vida humana fora da Terra.</li> <li>• Ordem de grandeza astronômica.</li> <li>• Evolução estelar.</li> </ul> |

|                                |  |  |
|--------------------------------|--|--|
| <p><b>Terra e Universo</b></p> | <p><b>Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e nos efeitos desse processo no planeta.</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo.</b></li> <li>• <b>Astronomia e cultura.</b></li> <li>• <b>Vida humana fora da Terra.</b></li> <li>• <b>Ordem de grandeza astronômica.</b></li> <li>• <b>Evolução estelar.</b></li> </ul> |
|--------------------------------|--|--|

#### *4.4.2.2 Ciências Humanas e Ensino Religioso nos Anos Iniciais*

Ao se conceber a interdisciplinaridade como inerente à atividade humana – no sentido de que na prática social os objetos do conhecimento se concretizam em articulação e é, em razão da dimensão didática e da composição dos currículos, por consequência, que eles tradicionalmente são cindidos – procurou-se avançar, no âmbito deste documento, num tratamento dos objetos do conhecimento que, a um só tempo, os (re)dialetize e os especifique. Na apresentação dos conhecimentos relativos à Geografia, História e ao Ensino Religioso, tal busca ganhou ainda mais destaque no sentido de que os objetivos foram concebidos de forma integrada na origem, a partir da premissa fundamental que os une: os indivíduos são seres históricos e, como tal, compartilham culturas, sociedades, sistemas político-econômicos, paradigmas religiosos e, para além de tais categorias, aquela que perpassa suas elaborações, a própria história. Eis, assim, tais objetivos tomados em articulação.

#### **1º ano**

Objetivos gerais de aprendizagem – Ciências Humanas e Ensino Religioso

- Identificar, a si, e as demais pessoas, como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos).
- Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.
- Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais existentes no passado.
- Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes marcadores do tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização dos tempos na sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial e horários escolares), dentre outros.
- Identificar, na vida cotidiana, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.
- Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais e regionais.
- Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais, regionais e nacionais) e a vida vivida no tempo presente.



- Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.
- Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e nacionais) e identificar os fatos históricos aos quais se referem.
- Formular e expressar (oralmente e por escrito) reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.
- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e às práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.
- Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.
- Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, reconhecendo os efeitos de ambos para a vida social e política dos cidadãos.

#### Objetivos específicos de aprendizagem – Ensino Religioso

|                           |                        |  |
|---------------------------|------------------------|--|
| Identidades e alteridades | O eu, o outro e o nós. | Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós. |
|---------------------------|------------------------|--|

|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
| Identidades e alteridades | O eu, o outro e o nós.                       | Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.   |
| Identidades e alteridades | Imanência e transcendência.                  | Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.  |
| Identidades e alteridades | Imanência e transcendência.                  | Valorizar a diversidade de formas de vida.  |
| Manifestações religiosas  | Sentimentos, lembranças, memórias e saberes. | Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.   |
| Manifestações religiosas  | Sentimentos, lembranças, memórias e saberes. | Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços. |

## 2º ano

### Objetivos gerais de aprendizagem – Ciências Humanas e Ensino Religioso

- Identificar, a si, e as demais pessoas, como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos).
- Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.
- Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais existentes no passado.
- Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes marcadores do tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização dos tempos na sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial e horários escolares), dentre outros.
- Identificar, na vida cotidiana, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.
- Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais e regionais.
- Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais, regionais e nacionais) e a vida vivida no tempo presente.
- Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.
- Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e nacionais) e identificar os fatos históricos aos quais se referem.
- Formular e expressar (oralmente e por escrito) reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.
- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e às práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.
- Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.
- Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, reconhecendo os efeitos de ambos para a vida social e política dos cidadãos.

## Objetivos específicos de aprendizagem – Ensino Religioso

|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
| Identidades e alteridades | O eu, a família e o ambiente de convivência. | Reconhecer os diferentes espaços de convivência.  |
| Identidades e alteridades | O eu, a família e o ambiente de convivência. | Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.  |
| Identidades e alteridades | Memórias e símbolos.                         | Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns etc.). |
| Identidades e alteridades | Memórias e símbolos.                         | Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.  |
| Identidades e alteridades | Símbolos religiosos.                         | Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.              |
| Manifestações religiosas  | Alimentos sagrados.                          | Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.                              |
| Manifestações religiosas  | Alimentos sagrados.                          | Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.                                   |

### 3º ano

#### Objetivos gerais de aprendizagem – Ciências Humanas e Ensino Religioso

- Identificar, a si, e as demais pessoas, como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos).
- Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.
- Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais existentes no passado.
- Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes marcadores do tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização dos tempos na sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial e horários escolares), dentre outros.
- Identificar, na vida cotidiana, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.
- Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais e regionais.
- Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais, regionais e nacionais) e a vida vivida no tempo presente.
- Identificar e comparar os diferentes tipos de registro documentais utilizados para construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.
- Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e nacionais) e identificar os fatos históricos aos quais se referem.
- Formular e expressar (oralmente e por escrito) reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.
- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e às práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.
- Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.
- Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer a relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, reconhecendo os efeitos de

ambos para a vida social e política dos cidadãos.

#### Objetivos específicos de aprendizagem – Ensino Religioso

|                           |                                   |  |
|---------------------------|-----------------------------------|--|
| Identidades e alteridades | Espaços e territórios religiosos. | Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.                            |
| Identidades e alteridades | Espaços e territórios religiosos. | Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.  |
| Manifestações religiosas  | Práticas celebrativas.            | Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. |
| Manifestações religiosas  | Práticas celebrativas.            | Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.          |
| Manifestações religiosas  | Indumentárias religiosas.         | Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.      |

|                          |                           |  |
|--------------------------|---------------------------|--|
| Manifestações religiosas | Indumentárias religiosas. | Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas. |
|--------------------------|---------------------------|--|

#### 4º ano

##### Objetivos gerais de aprendizagem – Ciências Humanas e Ensino Religioso

- Identificar, a si, e as demais pessoas, como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos).
- Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.
- Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais existentes no passado.
- Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes marcadores do tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização dos tempos na sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial e horários escolares), dentre outros.
- Identificar, na vida cotidiana, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.
- Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais e regionais.
- Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais, regionais e nacionais) e a vida vivida no tempo presente.
- Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.
- Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e nacionais) e identificar os fatos históricos aos quais se referem.
- Formular e expressar (oralmente e por escrito) reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.
- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e às práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.
- Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.
- Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, reconhecendo os efeitos de ambos para a vida social e política dos cidadãos.

## 5º ano

### Objetivos gerais de aprendizagem – Ciências Humanas e Ensino Religioso

- Identificar, a si, e as demais pessoas, como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos).
- Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.
- Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais existentes no passado.
- Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes marcadores do tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.
- Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização dos tempos na sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial e horários escolares), dentre outros.
- Identificar, na vida cotidiana, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.
- Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais e regionais.
- Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais, regionais e nacionais) e a vida vivida no tempo presente.
- Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.
- Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e nacionais) e identificar os fatos históricos aos quais se referem.
- Formular e expressar (oralmente e por escrito) reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.
- Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.



- Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e às práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.
- Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.
- Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, reconhecendo os efeitos de ambos para a vida social e política dos cidadãos.

#### *4.4.2.3 Ciências Humanas e Ensino Religioso nos Anos Finais*

Ao se compreender a especificidade que acompanha a organização do trabalho educativo na maioria dos espaços nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nesta subseção, optou-se por apresentar os objetivos de aprendizagem afetos às Ciências Humanas e ao Ensino Religioso separadamente, contemplando os componentes História, Geografia e Ensino Religioso. Tal forma de apresentação, contudo, não pode significar uma dissociação entre esses componentes, uma vez que, como não poderia deixar de ser, continua em voga a premissa que os une: os sujeitos são históricos e, como tal, compartilham ontogeneticamente cultura, sociedade, elementos político-econômicos e religiosos e, mais radicalmente, a própria história. Seguem, dessa forma, os objetivos na organização mencionada.

### **6º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – História

#### Tempo e espaço

- Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
- Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
- Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
- Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano e identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

- Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

#### Sociedade, diversidade, identidade

- Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
- Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
- Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
- Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

#### Política e economia

- Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
- Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
- Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
- Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

### **7º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – História

#### Tempo e espaço

- Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorreram nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
- Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
- Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
- Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

#### Sociedade, diversidade, identidade

- Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
- Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
- Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
- Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

## Política e economia

- Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
- Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
- Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
- Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
- Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
- Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
- Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

## **8º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – História

### Tempo e espaço

- Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
- Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

### Sociedade, diversidade, cultura

- Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
- Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
- Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
- Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
- Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
- Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
- Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
- Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
- Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

- Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

### Política e economia

- Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
- Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
- Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
- Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
- Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
- Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
- Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
- Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
- Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
- Reconhecer os principais produtos utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano, durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
- Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

## **9º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – História

### Tempo e espaço

- Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

### Sociedade, diversidade, cultura

- Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
- Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
- Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
- Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
- Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
- Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições

voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

- Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
- Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
- Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
- Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
- Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

### Política e economia

- Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
- Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional.
- Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
- Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
- Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
- Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
- Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
- Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
- Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
- Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização

### **6º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – Geografia

### Tempo e espaço

- Localizar o Planeta Terra no Universo (Sistema Solar, movimentos da Terra, zonas térmicas da Terra, coordenadas geográficas).
- Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
- Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

- Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
- Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
- Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
- Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

#### Sociedade, diversidade, identidade

- Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
- Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.

#### Política e economia

- Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.

### **7º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – Geografia

#### Tempo e espaço

- Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.
- Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
- Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).
- Comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

#### Sociedade, diversidade, identidade

- Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.
- Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
- Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

## Política e economia

- Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.
- Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas em diferentes lugares.
- Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.
- Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica e as transformações socioeconômicas do território brasileiro.

## **8º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – Geografia

## Tempo e espaço

- Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
- Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.
- Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).
- Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
- Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
- Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.
- Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.

## Sociedade, diversidade, cultura

- Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
- Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.

## Política e economia

- Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para

as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

- Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.
- Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.
- Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.
- Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
- Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.
- Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.
- Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).
- Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
- Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
- Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do Rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.
- Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.
- Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

## **9º ano**

Objetivos específicos de aprendizagem – Geografia

### Tempo e espaço

- Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
- Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
- Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.



- Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.
- Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.
- Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.

#### Sociedade, diversidade, cultura

- Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
- Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
- Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

#### Política e economia

- Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
- Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
- Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.
- Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
- Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
- Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
- Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
- Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
- Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o texto, convém lembrar que o conhecimento sistematizado e compilado ao longo desta Proposta certamente não ficou aprisionado no passado; pelo contrário, ele nos ajuda a compreender melhor o presente, as trajetórias atuais e o conhecimento produzido pela área da educação ao longo do tempo.

Conforme já indicado, este trabalho não se constituiu enquanto um fenômeno isolado, mas diretamente vinculado a um contexto, a uma trajetória, a uma história que precisa ser contada e recriada por cada um/uma dos/das protagonistas que materializarão em ações parte do que foi aqui indicado e almejado, demonstrando que seus elementos podem constituir a realidade desse grupo que participou, idealizou, sonhou com o processo de atualização da formação dos/das profissionais e da Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú.

É preciso considerar o percurso de cada área, a singularidade do momento e das políticas públicas idealizadas para essa grande nação. São construções sociais de modo que as omissões, contradições, repetições, não podem ser tomados como falhas, mas como indicador do que ainda necessita ser produzido. São também indicações dos avanços e das necessidades de ainda se fazerem avançar.

Desse modo, o movimento de formação dos/das profissionais e sistematização do presente texto se mantém aprisionado a um percurso, a uma história que, do mesmo modo que impulsiona, também o detém, tendo em vista que a história e o percurso não o permitem avançar. Assim, seus louvores ou críticas não podem ser endereçadas à individualidade de um ou de outro sujeito envolvido, muito menos ao conjunto de profissionais mais diretamente envolvidos na sua sistematização; são elementos que caracterizam a área, constituindo-se em pontos que precisam ser mantidos, retomados, enfrentados, pensados, discutidos e superados. Essa não é tarefa individual ou que possa ser atribuída a grupos isolados da Rede, mas a todos os sujeitos sociais que a ela se vinculam, num movimento de luta, de

contradições, de dúvidas, de rupturas, de enfrentamento, de indefinição, de avanços e retrocessos. Todavia, conforme Machado (1988), a história continuará a ser escrita nas próximas linhas pelos próximos bilhões de anos afora.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. C. T.; PREVIATO, G.; SARTO, M. A. S.; MAIA, M. A. G. Interdisciplinaridade e o ensino de arte. In: **Anais do XIII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica**, do IX Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação e do III Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica Júnior. Universidade do Vale do Paraíba. Paraíba: UNIVAP, 2009. Disponível em [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2009/anais/arquivos/1098\\_0918\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1098_0918_01.pdf) Acesso em 3 dez. 2019.
- ALMEIDA, E. M. de; MARTINELLI, T. A. P. Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 383-400, 2018.
- BALNEÁRIO COMBORIÚ, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação**. Balneário Camboriú: Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- BALNEÁRIO CAMBORIÚ, Prefeitura Municipal de. **Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú**. Secretaria Municipal de Educação, 2012/2013.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, A. M. Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade. In: ZANELLA, A. V. et al. (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 123 p.
- BARBOSA, M. C. S. et al. (Org). **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category\\_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12465-oferta-demanda-educacao-ampo-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 23 dez 2020.
- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, v. 26 n. 1, p. 22-31, 2014.
- BAZZO, A. R.; IMMIANOVSKY, C.; CARVALHO, C. Diálogos modernos e pós-modernos na mediação em arte contemporânea. In: NEITZEL. et al. (Org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2017.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 18 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2000. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em 28 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental, 2002a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3\\_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1/2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b. v.1. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. Brasília, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Relatório de pesquisa. Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Brasília, 2009b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_contribuicoes\\_pesquisadores.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_contribuicoes_pesquisadores.pdf). Acesso em 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Relatório de pesquisa. Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil. Brasília, 2009c. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_pesquisa%20analise\\_propostas\\_pedagogicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_propostas_pedagogicas.pdf). Acesso em 1 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília, 2009d. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009e. Disponível em [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009f. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192).

as=2097-pceb020-09&category\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.  
Acesso em 23 dez. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 7.032/10. **Inclui o ensino de música, artes plásticas e artes cênicas no currículo obrigatório das escolas do ensino fundamental.** Brasília, 2010a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=4709>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 7/2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, 2010c. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 8/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília, 2012b. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes\\_nacionais\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1/2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.** Brasília, 2012c. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília, 2012d. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, 2013a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013b.

Disponível em  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 dez. 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Ed Peirópolis, 2003.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, L. P. L. A Biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, número especial, p. 7-17, out./dez. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pci/v19nspe/03.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015a.

BRITTO, L. P. L. **No lugar da leitura**: biblioteca e formação. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015b. Disponível em [http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/nolugardaleitura\\_percivallemesbritto\\_PDFDIGITAL.pdf](http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/nolugardaleitura_percivallemesbritto_PDFDIGITAL.pdf). Acesso em 23 dez. 2020.

CABRAL, M. S. **As possibilidades de trabalho com a especificidade da disciplina de Língua Portuguesa em proposta educacional pautada pela pesquisa como princípio educativo**: uma análise à luz da pedagogia histórica-crítica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CAMILLO, J.; MATTOS, C. Educação em Ciências e a teoria da atividade cultural-histórica: contribuições para a reflexão sobre tensões na prática educativa. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 211-230, jan./abr. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/epec/v16n1/1983-2117-epec-16-01-00211.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.



CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Revisão das políticas e serviços da educação infantil no Brasil**. Relatório Final. Brasília, DF: MEC/UNESCO/OCDE, 2005.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127>. Acesso em 23 dez 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017 [1970].

CEDRO, W. L. **O espaço de aprendizagem e a atividade ensino**: o clube de Matemática. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, L. G.; PALHARES, M.S. (Org.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em 23 dez. 2020.

CISNE, M.F. Dimensões ontometodológicas do processo de apropriação do conhecimento e suas implicações para formação humana. In: TORRIGLIA, P. (Org.). **Ontologia Crítica**: e os diferentes objetos na pesquisa educacional. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORRÊA, S. R. S. **Ouvinte consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão**. 7. ed. São Paulo: Ed. do Brasil, 1975.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer**: uma proposta curricular de educação infantil. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 215p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Qu'est-ce que la Philosophie?**, Paris, Minuit, 1991.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

FARIAS, F. R.; BRITTO, L. P. L.; SANTOS, Z. H. A biblioteca e a construção do trabalho educativo na escola. **Tempos e espaços em educação**, v. 13, n. 32, jan./dez. 2020. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13464/10449>. Acesso em 23 dez. 2020.

FARTHING, S. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface**, São Paulo, vol. 12, n. 26, p. 635-646, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FONTEIRADA, M. T. O. Apresentação. In: SCHAFER, R. M. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

FRANCIOLI, F. A. S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-09.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 23 dez. 2020.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação Infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório Final. São Paulo, 2010. Disponível em [https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf). Acesso em 23 dez. 2020.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1991.

GIARDINETTO, J. R. B.; MARIANI, J. M. **O lúdico no ensino de matemática na perspectiva vigotskiana**. São Paulo: Editora Átomo & Alínea, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HERNANDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ILARI, B. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibipex, 2009.

ITELSON, L. B. Esencia del aprendizaje y bases psicologicas de la enseñanza. In: PETROVSKY, A. V. **Psicologia evolutiva e pedagógica**. Moscou: Progreso, 1979, p. 205-240.

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LERINA, G. L.; ZANDOMENICH, G. M. Educação Física na Educação Infantil: construção de relações pedagógicas entre professores. In: SPINELLI, C.; STENZEL, G. R.; PIMENTEL, M. E. C. (Org.). **Educação Infantil e formação continuada: reflexões sobre a prática docente**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2008. 210p.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para a educação infantil: subsídios para a idealização e implementação de projetos**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1998. 220 p.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Professor: escavador de sentidos. In: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultural em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, vol. 11, n. 22, pp. 345-358, jul./dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

MATTAR, S. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito volitivo e criativo: educação estética em Vygotsky. In: ZANELLA, A. V.; COSTA, F. C. B.; MAHEIRIE, K.; SANDER L.; DA ROSA, S. Z. (Org.). **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

MOURA, M. O. (Coord.). **Controle da variação de quantidades**: atividades de ensino. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996.

MOURA, M. O. et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. Interface – **Comunic. Saúde, Educ.** Fev. 1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/icse/v3n4/11.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

NOGUEIRA, M. A. Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância. **UFG GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos**, n. 7, 2005.

OLIVEIRA, J. R. S. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.3, p. 25-45, nov. 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

READ, H. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ROSENFELD, K. H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi, Fundação Banco do Brasil, 2003.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação. Comunicação apresentada em mesa-redonda**. Brasília: INEP, 1984. Disponível em <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>. Acesso em 28 dez. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1980].

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun., 2015.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, J. R. Educação de bebês. In: SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOARES, Letícia Quarti. **Educar pela pesquisa na pré-escola**: a concretude na educação matemática para além do visível e do manipulável. 2005. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

SOARES, O. P.; CERVEIRA, R. B.; MELLO, S. A. Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 107, p. 125-138, jan./abr. 2019.

TAVARES, I. M. Fundamentos do ensino da Música. In: TAVARES, I. M.; CIT, S. **Linguagem da Música**. Curitiba: Ibpx, 2008.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento**. Perspectivas Atuais Belo Horizonte, nov., 2010.

VICENTINI, D.; BARROS, M. S. F. A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Educação (UFSM)**, v. 42, n. 1, p. 163-176, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Capítulo XIII: A educação estética. **Psicologia pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

WEDEKIN, L. M.; ZANELLA, A. V. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Proposições**. Campinas, v. 27, n. 2, mai./ago. 2016.

WIGGERS, V. **As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

**APÊNDICE A – PROPOSTA PARA ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO NA ETAPA II DA ATUALIZAÇÃO DOS/DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO COMBORIÚ/SC**

Quadro I – Encontros específicos

| <b>Anos Iniciais</b>   | <b>1º ao 5º ano</b>  |   |                |
|--|--|---|----------------|
| <b>Especificidade</b>  | <b>Professores</b>   | <b>Outros profissionais</b>   | <b>Tempo</b>   |
| <b>Apropriação da Escrita nos Anos Iniciais</b>  | <p><b>*Pelo menos, dois representantes de cada ano [GRUPO PERMANENTE].</b></p> <p><b>*Pelo menos, um/uma professor/a de Língua Portuguesa – Anos Finais.</b></p> <p><b>*Pelo menos, um/uma representante da EJA, atuante no segmento em causa.</b></p> | <p><b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a.</b></p> | <b>8 horas</b> |
| <b>Especificidade</b>  | <b>Professores</b>   | <b>Outros profissionais</b>   | <b>Tempo</b>   |
| <b>Contribuição da Arte, da Música, da Leitura e da Educação Física à formação nos Anos Iniciais</b> | <p><b>*Pelo menos, dois representantes de cada ano [GRUPO PERMANENTE].</b></p> <p><b>*Pelo menos, um/uma professor/a de Arte, um/uma de Música, um/uma de Leitura e um/uma de</b></p>  | <p><b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a.</b></p> | <b>8 horas</b> |



|   |  |  |                |
|---|--|--|----------------|
|   | <b>Educação Física.</b><br><b>*Pelo menos, um/uma representante da EJA, atuante no segmento em causa.</b>  |  |                |
| <b>Especificidade</b>   | <b>Professores</b>   | <b>Outros profissionais</b>  | <b>Tempo</b>   |
| <b>Contribuição das áreas do conhecimento à formação nos Anos Iniciais</b>      | <b>*Pelo menos, dois representantes de cada ano [GRUPO PERMANENTE].</b><br><b>*Pelo menos, um/uma professor/a de Matemática , um/uma do grupo permanente da área de Ciências Humanas e um/uma de Ciências da Natureza.</b><br><b>*Pelo menos, um/uma representante da EJA, atuante no segmento em causa.</b> | <b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a.</b> | <b>8 horas</b> |
| <b>Anos Finais</b>  | <b>6º ao 9º ano</b>  |  |                |
|   | <b>Ciências Humanas e Ensino Religioso</b>   |  |                |
| <b>Especificidade</b>   | <b>Professores</b>   | <b>Outros profissionais</b>  | <b>Tempo</b>   |
| <b>Componentes História, Geografia e Ensino Religioso na composição da área</b> | <b>*Pelo menos, dois representantes de cada componente – História, Geografia e Ensino Religioso</b>  | <b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e</b>                      | <b>8 horas</b> |

|  |   |   |                |
|--|---|---|----------------|
|  | <b>[GRUPO PERMANENTE].</b><br>*Pelo menos, dois representantes do grupo permanente dos Anos Iniciais.<br>*Pelo menos, um/uma representante da EJA, atuante no segmento em causa.  | um/uma orientador/a.  |                |
|  | <b>Ciências da Natureza, Matemática e Informática</b>   |   |                |
| <b>Especificidade</b>  | <b>Professores</b>  | <b>Outros profissionais</b>   | <b>Tempo</b>   |
| <b>Componentes Ciências da Natureza, Matemática e contribuição da Informática na composição da área (no caso específico da Informática: das áreas)</b> | *Pelo menos, dois representantes de cada componente e de Informática – Ciências da Natureza, Matemática e Informática<br><b>[GRUPO PERMANENTE].</b><br>*Pelo menos, dois representantes do grupo permanente dos Anos Iniciais.<br>*Pelo menos, um/uma representante da EJA, atuante no segmento em causa. | *Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a. | <b>8 horas</b> |
|  | <b>Linguagens</b>   |   |                |
| <b>Especificidade</b>  | <b>Professores</b>  | <b>Outros profissionais</b>   | <b>Tempo</b>   |
| <b>Componentes Língua Portuguesa,</b>  | <b>*Pelo menos, dois representantes</b>   | <b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma</b>  | <b>8 horas</b> |

|  |  |  |                |
|--|--|--|----------------|
| <b>Língua Inglesa, Artes e Educação Física na composição da área</b>                         | <b>de cada componente – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física [GRUPO PERMANENTE].<br/>*Pelo menos, dois representantes do grupo permanente dos Anos Iniciais.<br/>*Pelo menos, um/uma representante da EJA, atuante no segmento em causa.</b> | <b>professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a.</b>                                 |                |
| <b>Especificidade</b>  | <b>Professores</b>   | <b>Outros profissionais</b>  | <b>Tempo</b>   |
| <b>Perspectiva e contribuição da Arte à formação humana</b>                                  | <b>*Profissionais atuantes na Rede em Arte, Música, Bandas e Leitura.</b>  | <b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a.</b> | <b>8 horas</b> |
| <b>Perspectiva e contribuição do acesso à informação e ao conhecimento à formação humana</b> | <b>*Profissionais atuantes na Rede em Leitura, Biblioteca e Informática.</b>   | <b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a.</b> | <b>8 horas</b> |
| <b>Perspectiva de inclusão, relação/contribuição do AEE nas</b>                              | <b>*Profissionais atuantes na Rede em AEEs e</b>   | <b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do</b>  | <b>8 horas</b> |

|   |  |   |                 |
|---|--|---|-----------------|
| <b>unidades escolares – inclui produção de um protocolo de atuação voltado à orientação de professores e supervisores</b> | <b>Assistentes de AEEs.<br/>*Grupo permanente.</b> | <b>apoio, um/uma gestor/a e um/uma orientador/a.<br/>*Supervisores (maior número possível).</b> |                 |
|   |  | <b>Total de horas</b>   | <b>72 horas</b> |

Quadro II – Encontros nas unidades escolares

| <b>Especificidade</b>   | <b>Profissionais</b>  | <b>Tempo</b>     |
|---|---|------------------|
| <b>Apresentação, discussão e encaminhamentos sobre contribuições ao documento (Proposta Curricular)</b> | <b>*Todos/as os/as profissionais da escola<br/>*Responsáveis pelo acompanhamento da unidade escolar na Seduc.<br/>*Formadora.</b> | <b>4 horas</b>   |
| <b>Discussão e sistematização das contribuições ao documento (Proposta Curricular)</b>                  | <b>*Todos/as os/as profissionais da escola.<br/>*Responsáveis pelo acompanhamento da unidade escolar na Seduc.</b>                | <b>4 horas</b>   |
|   | <b>Total por unidade escolar</b>  | <b>8 horas</b>   |
|   | <b>Total de horas de atuação direta da Formadora, considerando as 34 escolas</b>  | <b>136 horas</b> |

Quadro III – Encontros complementares

| <b>Especificidade</b>  | <b>Profissionais</b>  | <b>Tempo</b>                  |
|--|---|-------------------------------|
| <b>Estudo, discussão e reelaboração da Resolução de Avaliação da Rede, a partir das contribuições da</b> | <b>*Equipe técnica da Seduc.<br/>*Pelo menos, dois professores de cada segmento – Anos Iniciais e Finais.</b> | <b>6 encontros de 4 horas</b> |

|  |   |                               |
|--|---|-------------------------------|
| <b>Teoria Histórico-Cultural</b>   | <b>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a [GRUPO PERMANENTE].</b>   |                               |
|  | <b>Total</b>  | <b>24 horas</b>               |
| <b>Perspectiva e especificidade do trabalho educativo na EJA</b>   | <b>*Todos/as os/as profissionais da escola.<br/>*Responsáveis pelo acompanhamento da unidade escolar na Seduc.</b>  | <b>4 encontros de 4 horas</b> |
|  | <b>Total</b>  | <b>16horas</b>                |
| <b>Avaliação do trabalho e projeção de demandas para a Rede, específicas do Ensino Fundamental – condições objetivas e formação continuada</b> | <b>*Equipe técnica da Seduc.<br/>*Pelo menos, dois professores de cada segmento – Anos Iniciais e Finais.<br/>*Pelo menos, um/uma AEE, um/uma professor/a do apoio, um/uma gestor/a, um/uma supervisor/a e um/uma orientador/a [GRUPO PERMANENTE – da discussão para reelaboração da Resolução de Avaliação da Rede].</b> | <b>2 horas</b>                |
|  | <b>Total de horas</b>   | <b>42 horas</b>               |
|  | <b>Total geral</b>  | <b>250 horas</b>              |

## **APÊNDICE B – RESOLUÇÃO DE AVALIAÇÃO**

### **RESOLUÇÃO N.º 01/2021**

Reestabelece diretrizes para a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental das Unidades Escolares integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú – SC.

CONSIDERANDO a perspectiva pedagógica crítica, que coloca em articulação dialética a relação professor/a, aluno/a, objeto do conhecimento e formas mais elaboradas de ensinar, sempre concebidos como dimensões inseparáveis e historicamente posicionadas do trabalho educativo e, como tal, sempre este orientado e comprometido com um projeto de formação humana, no caso específico da Rede, uma formação humanizadora/emancipadora;

CONSIDERANDO (i) a relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento na concepção de desenvolvimento humano assumida na Proposta Curricular da Rede, (ii) a especificidade de cada um desses processos, (iii) a dependência da aprendizagem para que o desenvolvimento seja promovido, (iv) a centralidade do/a professor/a na organização, sistematização e orientação do trabalho educativo à luz da zona de desenvolvimento iminente dos sujeitos de aprendizagem e (v) a importância do acompanhamento da aprendizagem, do alcance de novos níveis de desenvolvimento real por esses sujeitos ao longo do percurso de formação;

CONSIDERANDO a avaliação da aprendizagem como processo contínuo e formativo, que se coaduna diretamente ao (re)dimensionamento claro dos objetivos de aprendizagem prospectados pelo/a professor/a, visando à incidência na zona de desenvolvimento iminente dos sujeitos de aprendizagem, assim como a busca por aproximá-los pela via do trabalho educativo da formação de conceitos, o que reposiciona a concepção de avaliação como procedimento não finalístico e deslocado das ações desenvolvidas em espaços de aprendizagem, mas relacionado diretamente ao potencial de alcance das estratégias metodológicas destacadas no planejamento.

Resolve:

### **CAPÍTULO I**

#### **DA AVALIAÇÃO**

Art. 1º A presente Resolução contempla toda a Rede Básica de Ensino Público Municipal, respeitadas especificações nas seções complementares I e II deste documento.

Art. 2º Na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, será obedecido o disposto nesta Resolução, norteadas pelo Projeto Político

Pedagógico de cada Unidade Escolar, a cargo dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Balneário Camboriú, compreendendo a avaliação da aprendizagem e a apuração da assiduidade.

Art. 3º A avaliação do processo de aprendizagem, como parte do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve, em consonância com Resolução do CNE n.º 7 de 14 de dezembro de 2010, considerar:

I – o caráter processual, formativo, participativo, coletivo, dialógico e inclusivo;

II – ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos/as;

c) criar condições de intervir de modo imediato e a médio/longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

d) manter o sujeito de aprendizagem e a família, quando crianças e adolescentes, informados sobre o seu desempenho, reconhecendo o direito do/a aluno/a e da família de discutir os resultados de avaliação;

e) orientar a família sobre sua responsabilidade no acompanhamento ao longo do ano letivo da vida escolar do/a estudante.

III – respeitar as características individuais e socioculturais dos sujeitos envolvidos;

IV – realizar, impreterivelmente, diagnóstico inicial e recolha de informações de forma contínua, interpretando-as de acordo com critérios e direitos de aprendizagem previamente definidos, a fim de tomar decisões em benefício das aprendizagens individuais;

V – reorientar o processo de apropriação do conhecimento do/a aluno/a;

VI – possibilitar tempos e espaços diversos, tais como a própria sala de aula, espaços externos a ela, para que os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo.

Art. 4º A avaliação deverá ser assumida por profissionais do magistério, como uma tarefa coletiva e cooperativa em favor do percurso formativo dos sujeitos de aprendizagem, mantendo-se a dimensão pedagógica do processo educativo.

Art. 5º Na avaliação do processo formativo, serão consideradas as seguintes definições qualitativas – compreendidas como o alcance dos objetivos de aprendizagem previstos para o(s) sujeito(s) de aprendizagem – e quantitativas

como reveladoras da avaliação processual e contínua em que a dimensão pedagógica do processo de apropriação é o foco:

§ 1º As notas trimestrais deverão ser somadas por disciplina, no caso dos Anos Finais, ou área de conhecimento, no caso dos Anos Iniciais, e divididas por três (trimestres), o que resultará na média final do/a aluno/a em cada disciplina/área do conhecimento.

§ 2º Será considerado aprovado o/a aluno/a do 1º ao 9º ano que apresentar rendimento igual ou superior a 60% (sessenta por cento), ou seja, média final por componente curricular ou área do conhecimento igual ou superior a 6,0 (seis), em observação ao Art. 20.

§ 3º Será considerado retido/insuficiente para ingresso no ano subsequente o/a aluno/a que não conseguir atingir média final igual ou superior a 6,0 (seis) em, no mínimo, duas disciplinas, sendo qualquer uma delas, após terem sido proporcionadas atividades de recuperação da aprendizagem e avaliação do Conselho de Classe.

§ 4º No caso de não alcance pelo sujeito de aprendizagem da média final em uma única disciplina, é necessário ajustes da média final nos documentos comprobatórios (atas, diário de classe e documentos afins), constando neles as assinaturas válidas.

§ 5º No processo avaliativo da rede, portanto, não é concebida a possibilidade de realização da aprovação do sujeito de aprendizagem por meio de exame final.

Art. 6º Cabe ao/à professor/a realizar registros no diário de classe sobre os resultados parciais da avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as, obtidos por meio de diversos instrumentos de avaliação durante o processo de aprendizagem.

Art. 7º O desempenho dos alunos/as, em todas as atividades escolares, observando os objetivos próprios de cada componente curricular, será analisado no Conselho de Classe por todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, consistindo, portanto, numa discussão coletiva na Unidade Escolar.

Art. 8º Para que o/a aluno/a seja considerado aprovado ao final do ano letivo, é necessário que tenha frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) sobre o total de horas letivas de efetivo trabalho escolar (conforme LDB 9394/96, art.24, inciso VI) e aproveitamento igual ou superior a 60% (sessenta por cento) do esperado em cada disciplina, salvas as exceções descritas no Art. 20.

Art. 9º A avaliação no Ensino Fundamental deverá proporcionar aos/às alunos/as:

I – autoavaliação, por meio da reflexão sobre seus avanços e dificuldades,



visando ao seu envolvimento e comprometimento com o processo de produção histórica singular e coletiva;

II – a obrigatoriedade de estudos de recuperação, paralela ao longo de todo o percurso formativo do sujeito de aprendizagem, para garantir a apropriação dos conteúdos/conceitos previstos.

Art. 10 Os instrumentos e os critérios de avaliação serão definidos previamente no plano de aula.

Art. 11 Os instrumentos utilizados pelo/a professor/a para avaliar a aprendizagem deverão ser diversificados, como: observação, registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais e coletivos, portfólios, exercícios, provas orais e escritas, questionários, relatórios, autoavaliação, produção textual, poética, pesquisas, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às especificidades/necessidades de desenvolvimento do sujeito de aprendizagem.

§ 1º Dentre os instrumentos de avaliação utilizados pelo/a professor/a durante o trimestre, deverá ser feito o registro, no diário de classe, dos resultados de uma quantidade mínima de avaliações, conforme especificado no artigo 24 desta Resolução, bem como dos resultados da avaliação realizada para verificar a recuperação das aprendizagens, quando necessária.

§ 2º No registro dos resultados das avaliações, deverá constar o instrumento utilizado e a data de sua realização.

Art. 12 Os critérios de avaliação e os elementos/aspectos a avaliar, os valores das questões ou dos itens da questão deverão ser informados aos/às alunos/as por escrito, na apresentação dos instrumentos de avaliação.

Art. 13 Os/As alunos/as terão o direito de conhecer o resultado decorrente de atividades de avaliação da aprendizagem em um prazo estabelecido no plano de aula.

Art. 14 O/A professor/a deverá, ao devolver a avaliação, discutir com os/as alunos/as os seus resultados e colocar em prática o planejamento para a recuperação das aprendizagens, conforme resultados apresentados.

Art. 15 Na avaliação da aprendizagem, os aspectos qualitativos e quantitativos deverão ser considerados concomitantemente, pois são indissociáveis, conforme previsto no Art. 5º desta Resolução.

Art. 16 O/A professor/a deverá solicitar ao gestor/a, ao supervisor/a ou ao orientador/a escolar a presença dos pais dos/as alunos/as ou responsáveis, na Unidade Escolar, para resolver problemas relacionados à aprendizagem do/a aluno/a, em horário compatível com as atividades de ambas as partes e acompanhado por profissional da equipe pedagógica.

Art. 17 Caberá à Gestão da Unidade Escolar autorizar, preferencialmente num

período de quinze dias após a devolução do instrumento avaliativo, a revisão de avaliações realizadas pelos sujeitos de aprendizagem, por solicitação dos pais ou responsáveis.

Art. 18 Caberá à Unidade Escolar assegurar tempos e espaços de reposição dos conceitos/conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos/as alunos/as com frequência insuficiente e legalmente comprovada, possibilitando a aprendizagem do/a aluno/a e devendo ser assumida pelo professor responsável pela área ou pelo componente curricular atinente ao(s) conceito(s)/ conteúdo(s) curricular(es) a ser(em) aprendido(s)/apropriado(s).

Art. 19 Caberá à Unidade Escolar garantir, a todos/as os/as alunos/as, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas imprescindíveis para a formação humana, nos termos definidos pela Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.

Art. 20 No Ensino Fundamental de nove anos, não haverá retenção do 1º para o 2º ano, exceto nos casos que excederem a 25% de faltas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de 9 anos (2013).

Art. 21 O resultado das avaliações será expresso por notas de zero a dez.

Parágrafo único. Poderá acompanhar/complementar as notas do 1º ao 3º trimestre ou do semestre, no caso da Educação de Jovens e Adultos na rede, um parecer descritivo acerca da apropriação/do desenvolvimento dos sujeitos de aprendizagem, a critério dos professores, quando identificada a relevância dele à avaliação do(s) aluno(s).

Art. 22 O resultado da avaliação trimestral obedecerá aos seguintes critérios:

I – ao final de cada trimestre, o/a professor/a atribuirá a média dos resultados obtidos através do uso dos diversos instrumentos previstos e estabelecidos no seu plano de aula, respeitando o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e as definições desta Resolução;

II – a média trimestral de um a dez será calculada pela média aritmética conforme o sistema administrativo escolar, obedecendo as regras internacionais de arredondamento.

Art. 23 Na avaliação de cada componente curricular/área de conhecimento, o/a aluno/a será considerado aprovado se, no final do ano letivo, obtiver média anual igual ou superior a 6,0 (seis), em cada uma delas, tendo frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) sobre o total de horas letivas de efetivo trabalho escolar.

Art. 24 Dentre os diversos instrumentos de avaliação utilizados durante o trimestre, conforme disposto no Art. 11 desta Resolução, o/a professor/a deverá planejar o registro, em seu diário de classe, dos resultados de uma quantidade mínima de avaliações, de acordo com o quadro que segue.

| <b>REGISTRO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES (1º AO 5º ANO)</b> |  |  |
|--|--|--|
| <b>Disciplina/Área do conhecimento</b>                       | <b>Quantidade mínima de avaliações</b>                                 | <b>Mínimo de instrumentos individuais e sem consulta</b> |
| Língua Portuguesa  | 5 avaliações (sendo 1 de responsabilidade do/a professor/a de Leitura) | 2  |
| Matemática   | 5 avaliações   | 2  |
| Ciências Humanas   | 3 avaliações   | 1  |
| Ciências da Natureza   | 3 avaliações   | 1  |
| Arte   | 3 avaliações (sendo 2 de Arte e 1 de Música)                           | 1  |
| Educação Física  | 3 avaliações   | 1  |

| <b>REGISTRO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES (6º AO 9º ANO)</b> |  |  |
|--|--|--|
| <b>Aulas semanais</b>  | <b>Quantidade mínima de avaliações</b> | <b>Mínimo de instrumentos individuais e sem consulta</b> |
| 1 aula   | 2 avaliações                           | 1  |
| 2 aulas  | 2 avaliações                           | 1  |
| 3 aulas  | 3 avaliações                           | 2  |
| 4 aulas  | 4 avaliações                           | 2  |
| 5 aulas  | 5 avaliações                           | 2  |

§ 1º Recomenda-se que seja acrescida, à quantidade de avaliações previstas no quadro supra, uma avaliação interdisciplinar envolvendo áreas, no caso dos Anos Iniciais, e componentes curriculares, no caso do Anos Finais, a qual deverá ser definida em consonância com a(s) Atividade(s) Orientadora(s) de Ensino desenvolvida(s) no período avaliado.

§ 2º Fica assegurada, a cada unidade escolar, a possibilidade de acréscimos em relação tanto à quantidade mínima de instrumentos avaliativos quanto às estratégias alternativas e/ou coletivas de avaliação, desde que discutida e registrada no Projeto Político-Pedagógico das instituições da rede.

§ 3º A autoavaliação – que deve ser utilizada durante todo o processo, possibilitando ao/à professor/a tomadas de decisão sobre o seu trabalho pedagógico e aos/às alunos/as a tomada de consciência dos próprios percursos da aprendizagem, com o objetivo de tomar decisões na busca de ajustes de conduta – pode, ao ter seus critérios relacionados a pontos, resultar numa nota a ser registrada no diário de classe, fazendo parte da média trimestral.

Art. 25 Os procedimentos de avaliação adotados pelos/as professores/as e pela Unidade Escolar serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional, estadual, regional e do município, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as Unidades Escolares nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos/as alunos/as.

Parágrafo Único. A análise do rendimento dos/as alunos/as com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar com vistas à aprendizagem dos/as alunos/as.

## SEÇÃO I – DA AVALIAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 26 Serão considerados/as alunos/as público-alvo da Educação Especial aqueles educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação, concebendo a transversalidade da Educação Especial, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, uma vez que “o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global do aluno.” (PNEE, 2008, p. 10).

§ 1º Alunos/as com deficiência visual: a avaliação deve ser realizada na modalidade oral e/ou escrita em BRAILLE com um profissional habilitado na área. Recomenda-se, quando da adaptação dos instrumentos avaliativos, que se utilize materiais com diferentes texturas, adaptação do tamanho das fontes e letras, traçados das linhas conforme o grau de percepção e estimulação de todos os sentidos do aluno.

§ 2º Alunos/as com deficiência auditiva: a avaliação deve ser realizada na modalidade escrita da língua portuguesa e/ou pelos sinais de LIBRAS com profissional intérprete. Faz-se saber que se considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total da audição. Recomenda-se, quando da adaptação dos instrumentos avaliativos, (i) corrigir a produção escrita de maneira diferenciada, levando em consideração o proposto na Portaria n.º 3284/2003, do MEC, a saber: “flexibilidade na correção das provas escritas [e demais atividades avaliativas], valorizando o conteúdo semântico”; (ii) indicar a necessidade da presença do intérprete de LIBRAS, no caso de avaliações em que o/a aluno/a precisaria comunicar-se oralmente com o grupo – docentes e discentes; (iii) avaliar continuamente, considerando os diagnósticos iniciais e a apropriação gradual do conhecimento por parte do/a aluno/a em questão; (iv) propor avaliações mais objetivas ou realizar avaliações orais com a interpretação em LIBRAS. Essas avaliações, caso o/a professor/a julgue necessário, podem ser filmadas ou gravadas em áudio para ficarem registradas. As avaliações devem ser realizadas com imagens paradas ou em movimento, textos curtos tendo questões objetivas ou dissertativas com respostas simples. O professor deve ter conhecimento da estrutura gramatical da Libras.

§ 3º Alunos/as com deficiência intelectual: a avaliação deve ser realizada com o uso de ilustrações, objetos concretos e/ou recursos tecnológicos. Recomenda-se, ainda, (i) estabelecimento de articulação com os/as professores/as do/a aluno/a, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação desses/as alunos/as nas atividades escolares e (ii) realização de atividades em conjunto para avaliar o/a aluno/a.

§ 4º Alunos/as com transtornos globais do desenvolvimento: a avaliação deve ser realizada utilizando-se de estratégias de comunicação, interação e

comportamento. Recomenda-se flexibilizações avaliativas propostas a partir da singularidade de cada indivíduo, em consonância com as definições de avaliação processual e progressiva que são base desta Resolução.

§ 5º Alunos/as com altas habilidades/superdotação: a avaliação deve ser realizada com atenção às especificidades que caracterizam a(s) alta(s) habilidade(s)/superdotação do/a aluno/a em avaliação.

§ 6º É importante considerar que as flexibilizações avaliativas devem responder a uma construção do trabalho pedagógico do/a professor/a especialista em Educação Especial em constante diálogo (trabalho colaborativo, em conjunto) com o coletivo de professores/as da escola e demais profissionais que compõem a equipe pedagógica. Cabe, nesse sentido, que tais profissionais trabalhem coletivamente em todas os momentos do trabalho educativo: do planejamento à avaliação da apropriação/desenvolvimento pelos/dos alunos.

Art. 27 Será realizado estudo de caso e elaboração imprescindivelmente do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI e do Plano Pedagógico Especializado/Plano Educacional Individual – PPE/PEI no início do ano letivo ou imediatamente após a matrícula, no prazo de trinta dias.

§ 1º O estudo de caso será realizado por equipe multidisciplinar formada pelos seguintes profissionais: professores/as regentes do 1º ao 5º ano e professores/as dos componentes curriculares do 6º ao 9º ano (conforme disponibilidade de horário), gestor/a, supervisor/a, orientador/a, professor/a de atendimento educacional especializado, fonoaudiólogo/a e psicólogo/a (os dois últimos, quando da disposição da Unidade Escolar).

§ 2º Serão consideradas as especificidades de cada aluno/a, a fim de direcionar a flexibilização de conteúdos e atividades avaliativas a serem realizadas durante os trimestres pelo/a professor/a regente.

§ 3º As decisões deverão ser registradas em ata, que deverá permanecer na Unidade Escolar.

§ 4º No caso dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, mesmo não tendo laudo, a critério da avaliação da equipe escolar, esta poderá solicitar um estudo de caso para a equipe formada, de acordo com o Art. 29 § 2º e ao Departamento de Educação Especial, o que possibilitará atendimento educacional especializado a esse/a aluno/a.

Art. 28 A divulgação dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos/as, matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, seguirá as mesmas orientações para os/as demais alunos/as, conforme artigos 18, 22 e 23, sendo respeitadas as decisões de flexibilização curricular e sendo acrescida de uma avaliação descritiva, quando necessário.

## SEÇÃO II – DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –

## EJA

Art. 29 A EJA, na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú, organiza-se em dois segmentos: o 1º segmento, que compreende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e o 2º segmento, que compreende os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Parágrafo único. O 1º segmento está organizado em cinco etapas semestrais, com duração de dois anos e meio. 1ª, 2ª e 3ª etapas correspondem à alfabetização e ao 1º, 2º e 3º anos do ensino regular; a 4ª e 5ª etapas correspondem ao 4º e 5º anos do ensino regular.

O 2º segmento, que compreende os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), está organizado em quatro etapas semestrais, que correspondem, respectivamente: 6ª etapa - 6º ano, 7ª etapa - 7º ano, 8ª etapa - 8º ano e 9ª etapa - 9º ano, tendo o curso a duração de dois anos. Se o/a aluno/a estiver apto e dentro das suas capacidades, concluirá o Ensino Fundamental em 4 anos e meio, asseguradas as três funções da EJA: Função Reparadora, Função Equalizadora e Função Qualificadora (Parecer CEB n.º 11/2000, p. 9-10).

Quadro de Equivalência abaixo:

| ESCOLA REGULAR | ORGANIZAÇÃO DA EJA (até 2020) | CEJA – BALNEÁRIO CAMBORIÚ (2020 em diante) |                          |
|----------------|-------------------------------|--|--------------------------|
| 1º Ano         | XXX                           | I SEGMENTO                                 | 1º ETAPA (Alfabetização) |
| 2º Ano         | 1ª etapa                      | ETAPAS INICIAIS                            | 2º ETAPA (Alfabetização) |
| 3º Ano         | 2ª etapa                      |  | 3º ETAPA (Alfabetização) |
| 4º Ano         | 3ª etapa                      |  | 4º ETAPA                 |
| 5º Ano         | 4ª etapa                      |  | 5º ETAPA                 |
| 6º Ano         | 5ª etapa                      | II SEGMENTO                                | 6º ETAPA                 |

|        |          |                  |          |
|--------|----------|------------------|----------|
| 7º Ano | 6ª etapa | ETAPAS<br>FINAIS | 7º ETAPA |
| 8º Ano | 7ª etapa |                  | 8º ETAPA |
| 9º Ano | 8ª etapa |                  | 9º ETAPA |

Art. 30 A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, como parte do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e seguirá as orientações do Parecer CEB n.º 11/2000.

[...] [a] combinação da faixa etária e nível de conhecimento exigem professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o processo obtido, proporcionar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de superação dos problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art.25 da LDB (Parecer CEB n.º 11/2000, p.).

Art. 31 Os critérios avaliativos deverão obedecer ao definido no Art. 11 desta Resolução.

Art. 32 A recuperação da avaliação na Educação de Jovens e Adultos na Rede obedecerá às definições presentes no Capítulo II desta Resolução.

Art. 33 Dentre os diversos instrumentos de avaliação utilizados durante o processo, o/a professor/a deverá planejar o registro, em seu diário de classe, dos resultados de uma quantidade mínima de avaliações, de acordo com o seguinte quadro:

| <b>REGISTRO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Anos Iniciais (1ª a 5ª etapas)</b>       |   |   |
| <b>Resultados Semestrais</b>                |   |   |
| Disciplinas/áreas                           | Quantidade mínima de registros de avaliação | Mínimo de instrumentos individuais e sem consulta |
| Linguagens                                  | 4 avaliações                                | 2   |
| Matemática                                  | 4 avaliações                                | 2   |
| Ciências Humanas                            | 4 avaliações                                | 1   |
| Ciências da Natureza                        | 3 avaliações                                | 1   |
| <b>Anos Finais (6ª a 9ª etapas)</b>         |   |   |
| <b>Resultados Semestrais</b>                |   |   |
| Carga horária semanal                       | Quantidade mínima de registros de avaliação | Mínimo de instrumentos individuais e sem consulta |
| 4 aulas/Português                           | 4 avaliações                                | 2   |
| 4 aulas/Matemática                          | 4 avaliações                                | 2   |
| 2 aulas/Ciências                            | 3 avaliações                                | 2   |
| 2 aulas/Arte                                | 3 avaliações                                | 2   |

|                    |              |   |
|--------------------|--------------|---|
| 2 aulas/História   | 3 avaliações | 2 |
| 2 aulas/Geografia  | 3 avaliações | 2 |
| 2 aulas/Ed. Física | 3 avaliações | 2 |
| 2 aulas/Inglês     | 3 avaliações | 2 |

Parágrafo único – será acrescida, à quantidade de avaliações previstas no quadro supra, uma avaliação interdisciplinar envolvendo as áreas, no caso do Segmento I, e os componentes curriculares, no caso do Segmento II, a qual deverá ser definida em consonância com a(s) Atividade(s) Orientadora(s) de Ensino desenvolvidas no período avaliado, podendo ser composta por uma avaliação descritiva produzida pelo pedagogo responsável nos dois segmentos.

Art. 34 Com relação à devolutiva da avaliação aos/às alunos/as, emprega-se o definido no Art. 13 do (parágrafo) 2 desta Resolução, ainda que os resultados da avaliação do 1º Segmento devam ser divulgados semestralmente, por meio de notas de um a dez pelo bloco de disciplinas que compreende Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Os resultados do 2º segmento deverão ser divulgados também semestralmente, por meio de notas de um a dez, em cada componente curricular (Português, Matemática, Ciências, Arte, História, Geografia, Inglês e Educação Física).

Art. 35 As datas do Conselho de Classe para os dois segmentos seguem o previsto no calendário escolar, sendo que, para o 1º e 2º segmentos, também será destinada uma data específica para a realização do pré-conselho e do Conselho de Classe Final.

Art. 36 Será considerado aprovado o/a aluno/a do 1º e do 2º Segmento que apresentar média final igual ou superior a 6,0 (seis) em cada área do conhecimento no caso I Segmento e em cada componente curricular no caso do II Segmento e cuja frequência seja igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento), conforme LDB 9394/96, art.24, inciso VI.

Art. 37 Haverá aproveitamento de áreas do conhecimento/componentes curriculares caso o/a aluno/a (i) comprove por meio do histórico escolar as disciplinas cursadas em outras instituições de ensino e/ou (ii) a proficiência parcial ou total das disciplinas pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Art. 38 O/A aluno/a regularmente matriculado poderá realizar prova de reclassificação desde que indicado pelo/a professor/a e autorizado pelo gestor e por especialistas, acessando a etapa adequada aos resultados obtidos, mediante parecer da equipe pedagógica da unidade de ensino. Caso o/a aluno/a não possua documentação comprobatória de escolaridade, a equipe pedagógica poderá aplicar teste de ingresso (nivelamento), adequando os/as alunos/as às etapas correspondentes.



## CAPÍTULO II

### DA RECUPERAÇÃO PARALELA

Art. 39 Entende-se recuperação paralela da aprendizagem como um mecanismo que visa garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelo/a aluno/a ao longo do processo de aprendizagem dos conteúdos/conceitos. Cabe ação coletiva e contínua por parte dos/as professores/as e da equipe pedagógica no sentido de garantir o direito do/a aluno/a à recuperação efetiva da aprendizagem durante todo o ano letivo.

Art. 40 O/A professor/a deverá utilizar um instrumento específico (Cf. Art. 11), definido no plano de ensino, para avaliar a aprendizagem do/a aluno/a após os estudos de recuperação. Tal instrumento deverá recair sobre o(s) aluno(s) que não alcançou(aram) de modo esperado os objetivos de aprendizagem definidos no plano de ensino.

§ 1º Não configuram como instrumentos específicos nos termos definidos no Art. 40 estratégias como: (i) aplicação da mesma prova, (ii) refacção/reescrita dela, (iii) trabalho individual contemplando apenas superficialmente o assunto tratado e não os conteúdos/conceitos envolvidos no trabalho educativo recuperado, sem especificação de roteiros e indicações diretas para elaboração e reflexão pelo aluno, dentre outras estratégias afins.

§ 2º Por estudos de recuperação, compreende-se necessariamente a retomada pontual dos conteúdos/conceitos trabalhados no decorrer do período avaliado, com vistas à apropriação e ao aprofundamento da reflexão, envolvendo, sempre que possível, a turma inteira.

Art. 41 O resultado obtido após estudos de recuperação, em que o/a aluno/a tenha superado as dificuldades, substituirá a nota anterior referente aos mesmos objetivos, prevalecendo a maior nota entre os instrumentos utilizados.

Parágrafo Único. Todas as atividades desenvolvidas, visando à recuperação da aprendizagem dos/das alunos/as, deverão ser devidamente registradas no diário de classe, sendo considerada a nota dez como nota máxima.

## CAPÍTULO III

### DA RECLASSIFICAÇÃO

Art. 42 A reclassificação terá o objetivo de situar o/a aluno/a no ano compatível com o nível de aprendizagem e com sua idade. Com relação ao processo reclassificatório, a ênfase recai sobre o nível de aprendizagem apresentado pelo/a aluno/a, não sendo seu objetivo prioritário a equiparação idade/ano.

Art. 43 A reclassificação realizar-se-á em qualquer ano, exceto no 1º ano dos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e dar-se-á:

I – por transferência, para alunos/as procedentes de outras Unidades Escolares que não apresentem documentos que comprovem sua escolaridade devido ao insucesso na busca de documentação ou quando transferidos sem equivalência;

II – quando se constatar apropriação dos conhecimentos que superem os objetivos de aprendizagem elencados para o/a ano letivo/etapa frequentado/a pelo/a aluno/a nas áreas (no caso dos Anos Iniciais/Segmento I) ou nos componentes curriculares (no caso dos Anos Finais/Segmento II), obedecendo-se o definido no Parágrafo 3º do Art. 5º desta Resolução.

Art. 44 A reclassificação se dará mediante a avaliação realizada pela Unidade Escolar, independentemente de escolarização anterior, para situar o/a aluno/a no ano de estudo, observando-se os seguintes critérios:

I – comunicar, via e-mail, o setor Técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, com 15 (quinze) dias de antecedência, sobre a realização da prova de reclassificação;

II – avaliação envolvendo a todas/os áreas ou componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem previstos para o período sobre o qual incide a reclassificação;

III – recomenda-se que o instrumento avaliativo inclua especificamente cada uma das áreas ou dos componentes curriculares;

IV – no caso dos Anos Iniciais/Segmento I, as áreas de Linguagens (incluindo-se Arte e Educação Física) e Matemática comporiam 50% do valor total da avaliação e as demais áreas os outros 50%, distribuídos igualmente, sendo que a quantidade de questões de cada área deverá ser o dobro das avaliações aplicadas por trimestre/semestre, conforme Art. 24;

V – fica a critério das Unidades Escolares incluir na avaliação para reclassificação as contribuições de Leitura e Música, respeitando-se as especificações do item IV sobre a quantidade de questões e sendo computada a nota à área de Linguagens;

VI – em relação aos Anos Finais/Segmento II, a quantidade das questões deverá ser o dobro das aulas/horas letivas semanais previstas para os componentes curriculares;

VII – no caso específico da área de Linguagens ou do componente curricular Língua Portuguesa, o instrumento elaborado para reclassificação deverá incluir uma forma de produção textual escrita, compatível com o período de desenvolvimento do sujeito de aprendizagem a ser reclassificado, a qual terá peso de 1/3 do valor total da prova de Linguagens ou de Língua Portuguesa;

VIII – constituição de uma banca de avaliação, designada pelo/a Gestor/a da

Unidade Escolar, formada, no mínimo, por três professores/as, sob a coordenação do/a supervisor/a ou orientador/a escolar, responsável pela reclassificação dos/das alunos/as;

IX – a reclassificação só poderá ser realizada: (i) no caso de aluno da Unidade Escolar, logo após o período de sondagem/avaliação diagnóstica realizado nos primeiros 30 (trinta) dias do ano/semestre letivo ou (ii) no caso de alunos recém-ingressantes na Unidade Escolar, em até 45 (quarenta e cinco) dias a partir da data da matrícula;

X – a ata de reclassificação (Anexo 1) será assinada pela comissão designada, administrador/a da Unidade Escolar e Gestor/a.

Art. 45 Os instrumentos de avaliação aplicados nos procedimentos de reclassificação deverão ser arquivados na pasta individual do/a aluno/a, constituindo-se documento legal comprobatório da sua matrícula.

## CAPÍTULO IV

### DO CONSELHO DE CLASSE

Art. 46 O Conselho de Classe, órgão colegiado de natureza deliberativa em assuntos educacionais, tem por objetivo avaliar, de forma coletiva, a aprendizagem dos/as alunos/as, bem como a participação dos envolvidos no processo, cabendo-lhe definir encaminhamentos e alternativas para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Art. 47 Pela responsabilidade do Conselho de Classe, determina-se que, para que sejam ratificadas as suas decisões, será necessária a presença de 50% (cinquenta por cento) + 1 (um) dos integrantes, que são os/as professores/as e a equipe pedagógica da Unidade Escolar.

Art. 48 A critério da Unidade Escolar, o representante da turma poderá ser convocado a compor o conselho de classe pontualmente ou sistematicamente, sendo para isso necessário trabalho de conscientização sobre a natureza e a função social dessa instância e tal organização deverá estar registrada no Projeto-Político Pedagógico da Unidade.

Art. 49 São atribuições do Conselho de Classe:

I – a avaliação global do/a aluno/a em relação à sua apropriação de conceitos/conhecimentos e às suas dificuldades de aprendizagem;

II – a avaliação/autoavaliação dos envolvidos no trabalho educativo e o estabelecimento de ações para superar as possíveis dificuldades de aprendizagem e/ou apropriação de conceitos;

III – a análise do rendimento de cada turma e de cada aluno/a, visando à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e dos

encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica;

IV – buscar alternativas, em conjunto, para atender às necessidades imediatas da classe e de alunos/as que não se apropriaram dos conteúdos/conceitos previstos.

Art. 49 O planejamento, a execução, a avaliação e a forma de participação do Conselho de Classe estarão sob responsabilidade dos/as professores/as e da equipe pedagógica.

Art. 50 O Conselho de Classe reunir-se-á em períodos que possibilitem a discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, devendo o Órgão Central (SEDUC) organizar o calendário escolar, garantindo dois dias específicos, sendo (i) um pré-conselho de classe, com características diagnósticas e de intervenções, na metade do trimestre/semestre, e (ii) outro momento, caracterizado pelo Conselho de Classe em si (comunicação de resultados, deliberações, socialização de informação, encaminhamentos e ações pedagógicas) no final do trimestre/semestre.

Art. 51 Caberá à unidade educacional organizar como acontecerão esses dois momentos, já definidos pelo Órgão Central.

Art. 52 O Conselho de Classe poderá reunir-se extraordinariamente sempre que um fato relevante assim o exigir, convocado pela Direção da Unidade Escolar ou por 1/3 (um terço) dos seus integrantes.

Art. 53 O Conselho de Classe será organizado e conduzido pelos especialistas da equipe pedagógica e pelo/a gestor/a escolar da Unidade Escolar.

Art. 54 As reuniões do Conselho de Classe deverão ser lavradas em ata, elaboradas preferencialmente pelo/a administrador/a escolar.

Art. 55 As Unidades Escolares deverão encaminhar à Secretaria Municipal de Educação o Relatório do Conselho Classe no prazo máximo de cinco dias úteis após a sua realização.

Art. 56 O Conselho de Classe é soberano nas suas decisões, salvaguardada a definição legal a respeito da frequência escolar, conforme LDB 9394/96, art. 24, inciso VI.

Art. 57 O Conselho de Classe é soberano em relação à aprovação do aluno, a qual será sempre tomada por maioria de votos dos professores presentes, cabendo a decisão final, em caso de empate, ao/s professor/res da/as disciplina/as em questão. Em caso de permanência de empate, a decisão fica a cargo da maioria dos profissionais do magistério presentes no Conselho.

## CAPÍTULO V

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 58 Casos omissos nesta Resolução serão resolvidos com a orientação da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 59 Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entrará em vigor à data de sua assinatura.

## APÊNDICE C – ATA DE RECLASSIFICAÇÃO

ESTADO DE SANTA CATARINA  
MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO TÉCNICO PEDAGÓGICO



### ATA DE RECLASSIFICAÇÃO

Aos \_\_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, às \_\_\_\_\_ horas, reuniram-se na sala da Direção do C.E.M. \_\_\_\_\_, o(a) Diretor(a) \_\_\_\_\_, o(a) Supervisor(a) Escolar \_\_\_\_\_, o(a) Orientador(a) Educacional \_\_\_\_\_, o(a) Administrador(a) \_\_\_\_\_, o(a) Professor(a) \_\_\_\_\_ e o(a) Secretário(a) \_\_\_\_\_, para análise dos resultados das avaliações do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,

que foi submetido(a) ao processo de **RECLASSIFICAÇÃO**. A equipe, após a observação das avaliações, constatou sua reclassificação para o \_\_\_\_\_ ano do Ensino Fundamental, conforme os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução nº 01/2021 da Secretaria Municipal de Educação/CONSEME. O desempenho do(a) aluno(a) encontra-se registrado no documento Síntese das Avaliações Realizadas para fins de Reclassificação, a ser arquivado junto à pasta do(a) aluno(a). Eu, Supervisor(a) Escolar, lavrei a presente ata que será assinada por mim, após lida e aprovada pela direção, orientação, secretária, administrador(a) e professor/es.

Diretor(a)

\_\_\_\_\_

Secretário(a)

\_\_\_\_\_

Supervisor(a) Escolar

\_\_\_\_\_

Administrador(a) Escolar

\_\_\_\_\_

Orientador(a) Escolar

\_\_\_\_\_

Professor(a)

\_\_\_\_\_

## **ANEXOS – Principais indicações dos documentos oficiais para a Educação Infantil**

Este anexo conta com a síntese de cinco documentos nacionais oficiais: *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009e), *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010) e *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b). Optou-se por trazer os principais pontos de cada um dos mencionados documentos por entender que suas contribuições – analisadas de forma crítica – são parte importante para o desenvolvimento de um trabalho educativo comprometido com a emancipação humana na Educação Infantil. Ressalta-se que o contato direto com os documentos oficiais é de extrema importância para a formação continuada dos/das profissionais da Rede. A leitura crítica de tais documentos contribui para um processo democrático de ensino cada vez mais consciente, em que os/as professores/as, amparados/as por tal conhecimento, efetivam escolhas com autonomia, o que incide, inclusive, no trabalho de elaboração de propostas pedagógicas, como é o caso do presente documento.

## **Anexo A – Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**

O documento intitulado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, publicado no ano de 2009, toma como foco a qualidade da educação e do cuidado em creches e pré-escolas e se utiliza de linguagem direta e objetiva, o que contribui para o diálogo com os/as diferentes profissionais.

As discussões efetuadas no processo de elaboração deste documento pretenderam analisar o que, em meio à realidade brasileira, é tido como patamar “mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7).

O texto se estrutura em torno de doze critérios, a saber: direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Os principais pontos de cada critério de qualidade seguem reproduzidos a seguir.

1. No que se refere ao direito à brincadeira, recomenda-se que: os brinquedos estejam disponíveis às crianças em todos os momentos e não apenas naqueles previstos na rotina; sejam guardados em locais de livre acesso às crianças e que sejam armazenados com carinho, de forma organizada; as rotinas sejam flexíveis e reservem períodos longos para as brincadeiras livres das crianças; as famílias sejam orientadas sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil; os/as profissionais que atuam diretamente com as crianças as ensinem a guardar os brinquedos nos lugares apropriados; as salas onde as crianças permanecem sejam organizadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; as crianças aprendam a interagir com brinquedos novos; os adultos proponham brincadeiras às crianças; os espaços externos permitam o desenvolvimento das brincadeiras das crianças; as crianças maiores possam organizar os seus jogos de bola,



inclusive futebol para as meninas; as meninas também participem de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular; os/as profissionais da instituição demonstrem o valor atribuído a brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedirem; os adultos também acatem as brincadeiras propostas pelas crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 14).

2. Em relação ao direito à atenção individual, recomenda-se que: as crianças sejam sempre chamadas por seu nome; as crianças sejam observadas com atenção para que se conheça melhor cada uma delas; o diálogo aberto e contínuo com os pais auxilie a responder às necessidades individuais da criança; a criança seja ouvida; sempre se procure saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças; que os/as profissionais que trabalham diretamente com as crianças as saúdem e delas se despeçam, cotidianamente, de forma individual e, ainda, que conversem e sejam carinhosos/as com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho; os aniversários das crianças sejam comemorados; as crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivem a atenção dos/das profissionais que com ela trabalham; os/as profissionais aprendam a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las e, também, a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos; os/as profissionais que com ela trabalham fiquem atentos/as à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações, apoiem e incentivem as crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos; as variações de humor da criança e seu ritmo fisiológico – no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor – sejam respeitadas; as crianças com dificuldades especiais recebam apoio para participar das atividades e brincar com os/as colegas; as crianças tenham assegurado o direito a momentos de privacidade e quietude, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; não sejam usados apelidos que discriminem as crianças; se analise as razões pelas quais uma criança não está bem e que, quando necessário, seja encaminhada para orientação especializada (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 15-16).

3. No que tange ao direito dos bebês e das crianças a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, é desejável que: os ambientes onde as crianças passam o dia sejam arrumados com capricho e criatividade; as salas

sejam claras, limpas, ventiladas e livres de objetos e móveis quebrados; os produtos potencialmente perigosos sejam mantidos fora do alcance das crianças; as crianças tenham lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas; tenham direito a lugares adequados para seu descanso e sono; a instituição demonstre seu respeito às crianças pela forma como está organizada e conservada; os trabalhos das crianças sejam permanentemente expostos na instituição; as reformas sejam pensadas para melhorar os espaços usados pelas crianças e, ainda, que nelas se faça adequação da altura das janelas, dos equipamentos e dos espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças; que as equipes de trabalho procurem desenvolver relações cordiais e afetivas; os espaços para receber e conversar com as famílias sejam acolhedores; seja garantido o acesso seguro das crianças à creche e se lute por melhorias nas condições do trânsito nas proximidades da instituição (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 17).

4. Em relação ao direito de a criança ter contato com a natureza, recomenda-se que: as instituições, nos espaços disponíveis, tenham plantas e canteiros; as crianças tenham assegurados o direito ao sol, a brincar com água, à higiene e à saúde; elas tenham oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; os/as bebês e as crianças, sempre que possível, sejam levadas a passear ao ar livre e a aprender a observar, amar e preservar a natureza; as crianças sejam incentivadas a observar e respeitar os animais; possam olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes; tenham oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos; as famílias sejam incluídas na programação relativa à natureza (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 18).

5. Referente ao direito à higiene e à saúde, deseja-se que as instituições assegurem: o direito das crianças de manter seu corpo cuidado, limpo e saudável, a banheiros limpos e em bom funcionamento, à prevenção de contágios e doenças, a uma alimentação sadia, a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições; que elas aprendam a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde; que espaços externos e o tanque de areia sejam limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações; que os/as profissionais lutem para melhorar

as condições de saneamento nas vizinhanças da instituição; que o calendário de vacinação das crianças, em parceria com as famílias, seja acompanhado pela instituição, do mesmo modo que o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças; que se mantenha comunicação com a família quando uma criança adoecer e não pode frequentar a instituição; que os serviços básicos de saúde para a prevenção de doenças contagiosas existentes no bairro sejam acionados, sempre que necessário; que se busque orientações especializadas para o caso de crianças com dificuldades físicas, psicoativas ou problemas de desenvolvimento; que as crianças sejam encaminhadas ao atendimento de saúde disponível ou que as famílias sejam orientadas a fazê-lo, sempre que necessário; que o cuidado com a higiene não impeça a criança de brincar e se divertir; que os adultos se constituam como exemplo para as crianças, cuidando de sua aparência e higiene pessoal (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 19).

6. Em relação ao direito das crianças a uma alimentação sadia, é esperado que: os alimentos sejam preparados com capricho e carinho, de acordo com as demandas das diferentes idades, além de serem oferecidos em um ambiente agradável; meninos e meninas, sempre que possível, participem de algumas atividades na cozinha; as preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças sejam respeitados, ao mesmo tempo em que se assegure uma alimentação diversificada, educando-as para uma dieta equilibrada e variada; as crianças maiores sejam incentivadas a se alimentarem sozinhas; a água filtrada esteja sempre acessível às crianças; elas sejam incentivadas a participar da arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições; a cozinha seja limpa e asseada e a despensa seja limpa, arejada e organizada; que o momento da mamadeira seja valorizado, levando-se os/as bebês no colo e demonstrando carinho para com eles/elas; as crianças pequenas sejam ajudadas na transição da mamadeira para a colher e o copo; sejam incluídos, cotidianamente, alimentos frescos nos cardápios; que, independentemente do tamanho, mantenha-se uma horta na instituição, para que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras; que as famílias sejam informadas sobre a alimentação da criança e suas sugestões sejam bem recebidas (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 20).

7. Em relação ao direito de as crianças desenvolverem sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, é esperado que as instituições adotem as seguintes posturas e encaminhamentos: que lhes seja assegurado o direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; a aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza; de ouvir e contar histórias, de cantar e dançar; que as tentativas de as crianças expressarem seus pensamentos, fantasias e lembranças sejam valorizadas; que elas tenham oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos, bem como oportunidade de ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches; que sejam incentivadas a se expressarem por meio de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila; que tenham acesso a livros de histórias, mesmo quando ainda não sabem ler; que as perguntas das crianças não fiquem sem resposta e, ainda, quando não se saiba explicar alguma questão para as crianças, sempre que possível, procure-se buscar informações adequadas e trazê-las posteriormente para elas; que as crianças sejam ajudadas em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta; que a curiosidade sexual das crianças não seja reprimida; que bebês e crianças bem pequenas aproveitem a companhia de crianças maiores para desenvolver novas apropriações, habilidades e competências; que crianças maiores possam aprender por intermédio da observação e de contribuições no cuidado de bebês e crianças pequenas; que se evite que crianças assistam televisão por longos períodos. Por fim, que as famílias sejam informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 21-22).

8. No que tange ao direito ao movimento em espaço amplo, é esperado que as crianças: tenham direito a correr, pular e saltar em espaços amplos, na instituição ou nas suas proximidades e que os/as bebês tenham direito de engatinhar e as crianças pequenas de testar seus primeiros passos fora do berço; tenham oportunidade de jogar bola, inclusive futebol para as meninas; desenvolvam sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos; possam brincar e explorar espaços externos ao ar livre; não sejam obrigadas a suportar longos períodos de espera. Ainda, espera-se que: os bebês não sejam esquecidos no berço e tenham oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos; sejam

reservados espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva; sejam organizadas com as crianças aquelas brincadeiras de roda aprendidas na infância e que fazem parte do patrimônio cultural; sejam criadas ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 23).

9. No que se refere ao direito à proteção, ao afeto e à amizade, é desejável que: as crianças possam perceber que são queridas e amadas pelo modo como as famílias são recebidas na instituição; as amizades infantis sejam respeitadas; a cooperação e a ajuda entre adultos e crianças sejam valorizadas; as crianças encontrem conforto e apoio nos adultos sempre que precisarem; se procure compreender as razões pelas quais a criança está triste ou chorando, a ajudar as pessoas da equipe quando enfrentam problemas pessoais sérios e, ainda, que não se interrompa bruscamente as atividades das crianças; sejam evitadas situações em que as crianças se sintam excluídas e que se evite, também, comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas; não fiquem sem a proteção e o cuidado dos adultos, mesmo quando as crianças brincam autonomamente; se converse e brinque com os/as bebês quando estão acordados/as; as crianças recebam atenção quando pedem ou perguntam alguma coisa; sejam protegidas de eventuais agressões dos/das colegas; sejam ajudadas a desenvolver seu autocontrole e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos; as crianças sejam esclarecidas em relação aos motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na instituição; são adotadas as providências cabíveis quando crianças aparecem machucadas a amedrontadas na instituição (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 24).

10. Referente ao direito de as crianças expressarem seus sentimentos, é desejável que: elas tenham direito à alegria e à felicidade, a expressar tristezas e frustrações; sejam ensinadas a como expressar e lidar com sentimentos e impulsos; as reações emocionais das crianças sejam enfrentadas com carinho e compreensão e que se busque orientação para enfrentar situações de conflito; o bem-estar físico e psicológico das crianças seja um dos objetivos principais da instituição; as crianças sejam ajudadas a desenvolver sua autonomia; se converse frequentemente com as crianças

sobre suas experiências em casa e no bairro; possam procurar e ficar perto de seus/suas irmãos/ãs que também estejam na instituição; são criadas situações nas quais as crianças expressam seus sentimentos por meio de brincadeiras, desenhos e dramatizações; as manifestações de preconceitos de raça, sexo ou religião mobilizam os/as profissionais de modo a incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na instituição (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 25).

11. No que tange ao direito de as crianças receberem especial atenção durante seu período de adaptação à instituição, é esperado que: as crianças recebam atenção individual quando começarem a frequentar a instituição; as mães e os pais recebam atenção especial para desenvolver confiança e familiaridade com a instituição; seja assegurado às crianças o direito à presença de um de seus familiares na instituição durante seu período de adaptação, como também de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro, bem como cuidados especiais com sua alimentação durante o período de adaptação; o planejamento realizado para esse período explicita o reconhecimento de que a fase de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus/suas educadores/as; o planejamento seja flexível quanto às rotinas e aos horários para as crianças em período de adaptação; sejam criadas condições para que os/as irmãos/ãs maiores que já frequentam a instituição ajudem os menores em sua adaptação; as mães e os pais sejam sempre bem-vindos à instituição; haja reconhecimento de que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação; a reação dos/das bebês e de seus familiares seja observada durante o período de adaptação; as crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas recebam a devida atenção e carinho no período de adaptação; seja observada com cuidado a saúde dos/das bebês durante o período de adaptação (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 26).

12. No que tange ao direito de a criança desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, é desejável que: as crianças tenham o direito a desenvolver sua autoestima; meninos e meninas tenham os mesmos direitos e deveres; as crianças, negras e brancas, aprendam a gostar de seu corpo e de sua

aparência; as crenças e os costumes religiosos diversos dos profissionais da instituição sejam respeitadas<sup>127</sup>; as crianças não sejam discriminadas devido ao estado civil ao à profissão de seus pais; a instituição de Educação Infantil sejam um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade; as crianças, de diferentes idades, participem de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira; as crianças, sempre que possível, visitem locais significativos da sua cidade e do bairro; os pais sejam estimulados a participar ativamente de eventos e atividades na instituição (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 27).

---

<sup>127</sup> Considerando que, de acordo com o aporte legal brasileiro, a escola é laica. Assim, cabe a ela respeitar as diferentes crenças religiosas e culturais, sem fazer qualquer proselitismo religioso.

## Anexo B – Indicadores da qualidade na Educação Infantil

O documento *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) tem como objetivo a autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil de todo o território nacional. As discussões realizadas no processo de sua elaboração envolveram diversos grupos em todo o país, o que resultou na definição de sete dimensões que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de cada instituição. Os indicadores que fazem parte de cada dimensão são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e procuram contribuir com as instituições de Educação Infantil no sentido de que encontrem o seu próprio caminho e avancem na direção de “práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009a, p. 12).

Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009a, p. 12).

Os indicadores apresentam a qualidade da instituição de Educação Infantil em relação a importantes elementos de sua realidade, que são retratados pelas dimensões presentes no referido documento e que se encontram reproduzidas a seguir<sup>128</sup>.

1. No que se refere à dimensão Planejamento institucional, são três os indicadores: *proposta pedagógica consolidada*, *planejamento*, *acompanhamento e avaliação* e *registro da prática educativa*. Em relação à *proposta pedagógica consolidada*, há que se considerar que: a instituição deve ter uma proposta pedagógica em forma de documento conhecida por todos, que seja elaborada e periodicamente atualizada com a participação dos/das professores/as, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças; a instituição estabeleça diretrizes para valorizar as diferenças e combater a discriminação entre brancos, negros e indígenas,

---

<sup>128</sup> Para melhor compreensão, as dimensões estão marcadas em negrito e os indicadores em itálico.



homens e mulheres e pessoas com deficiência. Quanto ao indicador *planejamento, acompanhamento e avaliação*, os/as professores/as devem planejar e avaliar as atividades, selecionar materiais e organizar os ambientes periodicamente; organizar os tempos e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas como nas internas; auxiliar as crianças na transição de uma atividade à outra de modo que isso se dê de forma tranquila; a equipe da instituição deve contar com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para supervisionar e avaliar o seu desempenho; na prática de planejamento e avaliação, devem-se criar condições para que as crianças também possam manifestar suas opiniões. No que diz respeito ao *registro da prática educativa*, espera-se que cada um/uma dos/das professores/as faça registro sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo; que a instituição possua documentação organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde.

2. No que tange à dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens, os/as professores/as necessitam: apoiar as *crianças na conquista da autonomia* para a realização dos cuidados diários, como segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário, entre outros; incentivar as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais; na organização das atividades e do tempo, oferecer simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que possam ser escolhidas pela criança de acordo com a sua preferência. Quanto às *crianças relacionando-se com o ambiente natural e social*, espera-se que os/as professores/as cotidianamente destinem momentos, organizem o espaço e disponibilizem materiais para que elas engatinhem, rolem, corram, sentem-se, subam obstáculos, pulem, empurrem, agarrem objetos de diferentes formas e espessuras e, assim, vivenciem desafios corporais; que possibilitem contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes; que a instituição leve as crianças a conhecer e a explorar, de forma planejada, os diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da sua localidade; que os/as professores/as realizem atividades com as crianças nas quais os saberes das

famílias sejam considerados e valorizados; que criem oportunidades para que o contato das crianças com a quantificação e a classificação das coisas e dos seres vivos seja feito por meio de jogos, histórias, situações concretas e significativas. Quanto ao indicador *crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo*, espera-se que os/as professores/as ensinem as crianças a cuidarem de si mesmas e do próprio corpo, que atendam de imediato às suas necessidades fisiológicas, com aceitação e acolhimento; que a instituição considere o ritmo da criança na retirada das fraldas e no aprendizado do controle da urina e das fezes. No que se refere à *expressão das crianças por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais*, os/as professores/as devem: propor às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecer instrumentos musicais e outros objetos sonoros; possibilitar que ouçam e cantem diferentes tipos de músicas; incentivar a produzir pinturas, desenhos e esculturas com materiais diversos e adequados à faixa etária; realizar com as crianças brincadeiras que explorem gestos, canções, recitações de poemas, parlendas; organizar espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta; promover a participação das crianças com deficiência em todas as atividades do cotidiano. Referente às *crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita*, há que se considerar que os/as professores/as: leiam livros e contem histórias diariamente, de diferentes gêneros do discurso; que incentivem as crianças a manusear livros, revistas e outros textos; criem oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita e sejam incentivadas a “produzir textos”, mesmo sem saber ler e escrever; que tanto os/as professores/as como os/as demais profissionais adotem a prática de conversar com os/as bebês e crianças pequenas, mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários; incentivem as crianças maiores, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias e a narrar situações. Quanto às *crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação*, a instituição necessita disponibilizar materiais e oportunidades variadas, como histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias – inclusive das crianças –, livros, revistas, cartazes, entre outros, os quais devem contemplar meninos e meninas,

brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência; combater o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças; que os/as professores/as utilizem situações cotidianas organizadas e inesperadas para que as crianças se ajudem mutuamente e compartilhem responsabilidades e conhecimentos em grupo, tais como organizar brinquedos, guardar objetos, ajudar o/a colega a superar alguma dificuldade, compartilhar brinquedos, entre outras situações.

3. A dimensão Interações engloba os seguintes indicadores: *respeito à dignidade das crianças, respeito ao ritmo das crianças, respeito à identidade, desejos e interesses das crianças, respeito às ideias, conquistas e produções das crianças e interação entre crianças e crianças*. Diante disso, a instituição deve combater e intervir imediatamente quando ocorrer práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, como castigos, beliscões, tapas, práticas de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilhem as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido à excreção de fezes e urina, entre outros; quando houver conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faça uso de apelidos ou brincadeiras que humilhem outra criança, os/as professores/as e demais profissionais necessitam intervir. Há que se considerar que: os/as professores/as organizem as atividades de modo que as crianças não sejam forçadas a longos períodos de espera, que possam dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água quando necessitem; ao longo do dia, realizem atividades com os/as bebês e crianças pequenas em diferentes lugares e ambientes; os/as professores/as e demais profissionais chamem as crianças pelos seus nomes; a instituição observe e atenda aos interesses e às necessidades das crianças que são recém-chegadas, estão mudando de grupo ou se desligando da instituição; os/as professores/as ajudem as crianças a manifestar os seus sentimentos (alegria, tristeza, raiva, ciúme, decepção, entre outros) e a perceber os sentimentos dos/das colegas e dos adultos; as crianças com deficiência recebam Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessitarem; os/as professores/as e demais profissionais carreguem os/as bebês e crianças pequenas no colo ao longo do dia, propiciando interação, acolhimento e afetividade; os/as professores/as observem como os/as bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo

olhar, pelo corpo, pelo choro e por verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano. Especificamente quanto ao *respeito às ideias, conquistas e produções das crianças* e à *interação entre crianças e crianças*: espera-se: que os/as professores/as e demais profissionais acolham as propostas, invenções e descobertas das crianças, incorporando-as como parte da programação sempre que possível; os/as professores/as reconheçam e elogiem as crianças diante de suas conquistas; as produções infantis estejam expostas nas salas de atividades e ambientes da instituição; organizem junto com as crianças exposições abertas aos familiares e à comunidade; que organizem diariamente espaços, brincadeiras e materiais que promovam oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária e, periodicamente, promovam oportunidades de interação entre crianças de faixas etárias diferentes; organizem espaços, brincadeiras e materiais acessíveis de modo a favorecer a interação entre as crianças com deficiência e as demais crianças.

4. No que se refere à dimensão Promoção da saúde, quanto ao indicador *responsabilidade pela alimentação saudável das crianças*, ressalta-se o dever de a instituição dispor de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitem de dietas especiais; nas questões que se referem apenas a bebês e crianças pequenas, que os/as professores/as sigam um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras etc.) e que a instituição possibilite o acesso ao leite materno. Quanto aos indicadores *limpeza, salubridade e conforto e segurança*, espera-se que as salas de atividades e demais ambientes internos e externos sejam agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permita uma boa comunicação; o lixo seja retirado diariamente dos ambientes internos e externos; sejam tomados os cuidados necessários com a limpeza e com a higiene nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários (lixeiras com pedal e tampa, retirada das fraldas sujas do ambiente imediatamente após as trocas, higiene das mãos); as tomadas elétricas estejam colocadas no alto das paredes e possuam tampas protetoras seguras; o botijão de gás atenda às especificações de segurança e fique em ambiente externo protegido; os produtos de limpeza, medicamentos e substâncias tóxicas sejam devidamente

acondicionados e mantidos fora do alcance das crianças; que a instituição proteja todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura das crianças e evitar acidentes; tenha procedimentos preestabelecidos e conhecidos por todos, os quais devem ser seguidos em caso de acidentes.

5. No que se refere à dimensão Espaços, materiais e mobiliários, quanto ao indicador *espaços mobiliários que favorecem as experiências das crianças*, indica-se que se organize espaço reservado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente; as janelas devem ficar numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo; os espaços e equipamentos devem ser acessíveis para acolher as crianças com deficiência; os bebedouros, vasos sanitários, pias e chuveiros devem ser em número suficiente e acessíveis às crianças; que a instituição disponibilize, nas salas, espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente; que se tenha mobiliários e equipamentos acessíveis para crianças com deficiência; a instituição deve prever móveis firmes para que os/as bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos/as. No que se refere aos *materiais variados e acessíveis às crianças*, a instituição deve ter e oferecer às crianças diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente; ter brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos, como faz de conta, para o espaço interno e externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, entre outros; serem oferecidos instrumentos musicais e em quantidade suficiente; que tenha, na instituição, ao longo de todo o ano e em quantidade suficiente, materiais pedagógicos diversos para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila e massinha), escrever e experimentar; que se providencie material individual de higiene, de qualidade e em quantidade suficiente, guardado em locais adequados (sabonetes, fraldas, escovas de dentes e outros); ter brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivem o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência; livros e outros materiais de leitura, brinquedos, materiais

pedagógicos e audiovisuais adequados às necessidades das crianças com deficiência; objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos/das bebês e das crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas, pesos, morder, puxar, pôr e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar e empurrar, entre outros). No que se refere aos *espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos*, a instituição deve oferecer um espaço que permita o descanso e o trabalho individual ou coletivo da equipe que seja confortável, silencioso, com mobiliário adequado para adultos e separado dos espaços das crianças (para reuniões, estudos, momentos de formação e planejamento); banheiro de uso exclusivo dos/das profissionais, com chuveiro, pia e vaso sanitário; espaços especialmente planejados para recepção e acolhimento dos familiares; quanto ao atendimentos das questões referentes especificamente aos/às bebês e crianças pequenas, a instituição deve ter fraldário/mesa/bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas com segurança.

6. Em relação à dimensão Formação e condições de trabalho dos/das professores/as e demais profissionais, há que se considerar que: referente à *formação inicial dos professores*, devem ter, no mínimo, a habilitação em nível médio na modalidade Normal ou serem formados em Pedagogia. No que se refere à *formação continuada*: espera-se que a instituição possua um programa de formação continuada que possibilite que os/as professores/as planejem, avaliem e aprimorem seus registros e reorientem suas práticas; que atualizem conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de Educação Infantil; os/as professores/as sejam orientados/as e apoiados/as na inclusão de crianças com deficiência; os momentos formativos estejam incluídos na jornada de trabalho remunerada dos/das profissionais; a formação continuada promova conhecimento e discussão sobre as diferenças humanas; os/as professores/as conheçam os livros acessíveis para crianças com deficiência. Referente às *condições de trabalho adequadas*, cada instituição deve ter, no mínimo, um/uma professor/a para cada agrupamento de seis a oito crianças de até dois anos, quinze crianças de até três anos e vinte crianças de quatro até seis anos; que os/as professores/as sejam remunerados, no mínimo, de

acordo com o piso salarial nacional do magistério; que a instituição conheça e implemente procedimentos que visam prevenir problemas de saúde dos/das professores/as e demais profissionais.

7. No que se refere à dimensão Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social, pretende-se, quanto ao indicador *respeito e acolhimento*, que se receba as famílias de modo que se sintam acolhidas e tratadas com respeito na instituição, inclusive em seu contato inicial; os/as professores/as e demais profissionais sintam-se respeitados/as pelos familiares; as reuniões e entrevistas sejam realizadas em horários adequados para que as famílias possam participar; o horário de funcionamento e o calendário da instituição sejam adequados às necessidades das famílias; que os/as professores/as e demais profissionais conheçam os familiares das crianças (seus nomes, onde trabalham, sua religião, onde moram, se as crianças têm irmãos/ãs); que haja discussão com a comunidade sobre critérios para matrícula das crianças; acolha-se bem os familiares das crianças com deficiência, orientando sobre o direito de seus/suas filhos/as à educação. No que diz respeito à *garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças*, é importante realizar reuniões com os familiares pelo menos três vezes por ano para apresentar planejamentos, discutir e avaliar as vivências e produções das crianças; enviar para os familiares relatórios sobre as aprendizagens, vivências e produções das crianças, pelo menos duas vezes ao ano; auxiliar e encorajar os familiares das crianças novatas a ficarem na instituição até que elas se sintam seguras; em relação ao atendimento às populações do campo e ribeirinha, quilombolas e indígenas, a instituição deve respeitar a identidade desses povos, seus saberes e suas necessidades específicas. Quanto à *participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças*, a instituição deve acompanhar a frequência das crianças e investigar as razões das faltas; encaminhar ao Conselho Tutelar os casos de crianças com sinais de negligência, violência doméstica, exploração sexual e trabalho infantil; comunicar os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde; encaminhar para a sala de recursos multifuncionais as crianças com deficiência que necessitam de atendimento educacional especializado; a

Secretaria de Educação deve informar às instituições de Educação Infantil sobre os serviços de educação especial existentes.



## **Anexo C – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

O texto ora apresentado foi estruturado a partir do Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 (BRASIL, 2009f), que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>129</sup>. Por se tratar de documento indispensável aos/às profissionais da Educação Infantil, optou-se por trazer seus principais pontos neste anexo. Ressalta-se, entretanto, que a leitura das Diretrizes na sua íntegra é condição indispensável para o desenvolvimento de um trabalho educativo crítico, autônomo e consciente.

A partir do reordenamento legal brasileiro, delineado como consequência da Constituição de 1988, creches e pré-escolas passaram a construir “[...] nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2009f, p. 1).

Com base neste ordenamento legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei de n.º 9.394/96) estabelece a necessária

[...] integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem (BRASIL, 2009f, p. 1-2).

Sob efeito do citado reordenamento legal brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também estabeleceu determinadas demandas relacionadas à estruturação das propostas curriculares/pedagógicas para a Educação Infantil, bem como a exigência de formação mínima para atuação nessa etapa de ensino.

Assim, a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009f), de caráter mandatário, dentre outras funções, orientam a formulação de políticas relacionadas à formação dos/das seus/suas profissionais, do “[...] planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer” (BRASIL, 2009f, p. 3). Quanto à

---

<sup>129</sup> O Parecer na íntegra encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)

especificidade da Educação Infantil, as Diretrizes declaram que “[...] é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009f, p. 3).

No atual contexto, as creches e pré-escolas configuram como

[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009f, p. 4).

Essa etapa educativa tem por finalidade central introduzir as novas gerações na cultura e possibilitar a apropriação, por elas, de conhecimentos básicos. Ainda, “[...] se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 [...], [que preconiza a] redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos” (BRASIL, 2009f, p. 5).

De acordo com as DCNEI (2009e), para que a Educação Infantil cumpra a função sócio-política mencionada acima, faz-se necessário que o Estado assuma como sua a responsabilidade pela educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias; que as creches e pré-escolas constituam-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico; que as creches e pré-escolas assumam a responsabilidade de

[...] torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2009f, p. 5).

Por fim, para que a Educação Infantil cumpra sua função política e pedagógica, é preciso que se ofereça

[...] as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos

civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009f, p. 6).

Com relação ao currículo, concebe-se que ele é constituído por

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira (BRASIL, 2009f, p. 6).

Por sua vez, a criança é considerada como centro do planejamento curricular e concebida como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas, viabilizadas pela mediação da cultura.

Nessa perspectiva, em aproximação à Teoria Histórico-Cultural assumida pela Rede, a Educação Infantil marca um período de extrema pertinência para a *humanização* no percurso formativo da criança, no qual o cuidar e o educar são indissociáveis para a concretização de apropriações das qualidades e capacidades tipicamente humanas. A criança utiliza-se, assim, de múltiplas linguagens e das ferramentas e objetos produzidos pela cultura nas diferentes interações vivenciadas com parceiros mais experientes desde seu nascimento, constituindo sua identidade, sua forma de agir, sentir e pensar.

Desse modo, cada criança tem sua própria biografia e aprende a manifestar emoções, curiosidades e desejos, entendendo-se, nesse contexto, que o atendimento de uma necessidade gera novos conhecimentos mais complexos, impulsionando para novas buscas e respostas.

Esse desenvolvimento e a apropriação das aprendizagens serão partilhados nas inúmeras interações e na brincadeira. O brincar de faz de conta ou *jogo de papéis/jogos protagonizados* (Elkonin, 1987), por exemplo, possibilita à criança a oportunidade de imitar o que vivencia e criar o novo, expandindo sua imaginação e a capacidade de fantasiar cenários, aproximando-se da realidade vivida por meio de personagens e objetos utilizados por ela. É nesse contexto histórico e cultural das relações humanas compartilhadas que a criança se constitui e busca significações nas experiências vivenciadas. Nesse quadro, a escola torna-se um lugar para a apropriação da cultura mais sofisticada, no qual os/as professores/as medeiam e colaboram com o desenvolvimento das capacidades humanas mais elaboradas nas crianças, despertando motivos e necessidades para a formação de um sujeito da aprendizagem e desenvolvimento integral.

Outro ponto que merece destaque com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009e) são seus princípios fundamentais, mantidos na Revisão (BRASIL, 2009f): princípios éticos, estéticos e políticos. São eles que devem orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, colaborando para a *formação humana integral* e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

São princípios éticos: “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009f, p. 8), garantindo, assim, que as crianças possam externar seus interesses, desejos e curiosidades; que professores valorizem as produções individuais ou coletivas e apoiem a conquista pelas crianças de autonomia na escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários, além de proporcionarem às crianças oportunidades para: construir atitudes de respeito e solidariedade às diferentes formas dos humanos de serem e estarem no mundo, a todas as formas de vida e aos recursos naturais, combater preconceitos e fortalecer a autoestima e os vínculos afetivos de todas as

crianças, aprendendo sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais.

São princípios políticos: “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009f, p. 8). A partir desses princípios, deve-se trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando suas práticas educativas de modo a: promover a formação participativa e crítica das crianças, criar contextos que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos, sempre comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade; criar condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito; garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação e lhes proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas.

São princípios estéticos: “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009f, p. 8-9). Deve-se priorizar, com suporte nesses princípios, a valorização do ato criador e da construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências; a organização de um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar. Deve-se ter por objetivo o estudo da natureza, da beleza e dos fundamentos da arte, sendo uma forma de conhecer pela sensibilidade e apreender o mundo através dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato).

No que tange aos objetivos e às condições para a organização curricular, destaca-se que a Constituição de 1988, no seu artigo 227, declara que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência,

discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016 [1988], p. 132).

O direito da criança instituído na Constituição de 1988 deve ser entendido não como um direito da mãe trabalhadora a ter vaga da criança na creche, mas, sim, direito da criança enquanto sujeito, direito este a uma escola gratuita, de qualidade, acolhedora, que respeite e reforce seus direitos à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Nessa perspectiva, em acordo com a Revisão das DCNEI (BRASIL, 2009f), há que se considerar as seguintes condições para o desenvolvimento do trabalho educativo: “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009f, p. 9); “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009f, p. 10), promovendo um olhar especial para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdades, em que as crianças possam vivenciar ambientes mais igualitários, ter contato com objetos e materiais diversificados; que se contemplem as particularidades dos/das bebês e das crianças maiores, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional. Além disso,

[...] as instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade (BRASIL, 2009f, p. 11).

A organização da proposta pedagógica deve ser dar com vistas à valorização e ao respeito à cultura local, como exemplo: crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e povos indígenas; “a execução da proposta curricular requer atenção

cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança” (BRASIL, 2009f, p. 12), protegendo-a contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – ou negligência, tanto no interior das instituições de Educação Infantil como na experiência familiar da criança, devendo as violações serem encaminhadas às instâncias competentes; “o atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil” (BRASIL, 2009f, p. 12), o que implica um olhar atento à organização dos espaços, tempos e ao planejamento de toda a jornada pedagógica. Respeitar o número de crianças por professor/a, de acordo com a normatização vigente e oferecer programas de formação continuada aos/às professores/as e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade.

A Revisão das DCNEI (BRASIL, 2009f) aponta, também, para a necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil. Neste sentido, pensar na criança como um sujeito culturalmente constituído a partir das relações vivenciadas no contexto familiar deve ser considerado e valorizado pela instituição ao promover ações de parceria entre a escola e as famílias, nas rotinas cotidianas representadas em tempos e espaços que assegurem o acolhimento, a escuta, o compartilhar e, sobretudo, o diálogo sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando-se que o período de adaptação seria o ideal para este primeiro contato. Sendo assim, envolver as famílias na gestão da proposta pedagógica, instigando sua participação nos conselhos escolares, no acompanhamento dos projetos didáticos e demais atividades promovidas pela instituição permite aos pais serem vistos e ouvidos como porta-vozes da criança, de maneira a articular os dois contextos de desenvolvimento. Nesta perspectiva, creches, pré-escolas e famílias se complementam no propósito de atender às crianças em sua integralidade, embora com especificidades distintas, porém indissociáveis.

Reconhecer e valorizar as famílias como produtoras de diversificadas formas de viver e estar no mundo requer dos/das professores/as um olhar sensível, atento e de respeito, tendo em vista que a criança trará consigo todo um

repertório vivencial que será ponto de partida para a apropriação das novas aprendizagens, que devem ocorrer de maneira significativa no ambiente escolar. Além disso, conhecer aspectos familiares das crianças fornece aos/às professores/as e à instituição educativa elementos que podem garantir a segurança da criança, com autoridade para os possíveis encaminhamentos, se necessários forem.

No que tange à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, o texto em causa desta que, na medida em que as crianças se relacionam com o ambiente circundante, elas vão atribuindo sentido e significado de maneira a compreender o mundo e a si mesmas em suas formas de agir, sentir e pensar. Alinhadas a este entendimento, as instituições de Educação Infantil devem organizar suas jornadas pedagógicas cotidianas de forma que encorajem e desafiem a criança a tornar-se protagonista de suas próprias aprendizagens, desenvolvendo sua autoestima por meio de uma relação positiva com a instituição educacional, expressando-se por meio das diferentes linguagens, aceitando e acolhendo a diversidade entre as pessoas, com olhar sensível e atento às condições de crianças com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades, numa perspectiva de inclusão. Nesse sentido, é necessário organizar um currículo que tenha como eixo as relações interpessoais, interações com os elementos que constituem a cultura, incluindo a diversidade social, cultural, étnico-racial e linguística das crianças famílias e comunidade. Para tanto, o papel do/da professor/a é fundamental como organizador intencional de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e aos direitos das crianças, propondo infinitas possibilidades de expressão pelo movimento, deslocamento, imaginação, faz de conta, oralidade e/ou língua de sinais, desenho, brincadeiras, primeiras tentativas de escrita e tantas outras situações que se caracterizam como momentos de aprendizagem e desenvolvimento nos cotidianos da Educação Infantil, o que vem revelar a organização dos espaços como importante componente curricular.

Neste contexto, propor agrupamentos entre crianças de diferentes idades deve ser prática recorrente, pois permite à criança ampliar suas relações e seus saberes, definir suas preferências, agrados e desagradados, num processo constitutivo de sua própria identidade, assim como uma valiosa possibilidade



de perceber a si e ao outro como sujeitos de direitos e deveres, reforçando, desse modo, um olhar estritamente pedagógico sobre esta estratégia e configurando-se, portanto, como ato intencional e planejado.

Pensar nos/nas bebês e nas crianças enquanto sujeitos da aprendizagem pressupõe atenção à totalidade dos aspectos de desenvolvimento de cada idade, promovendo experiências e vivências articuladas aos interesses individuais e coletivos, de maneira a oportunizar momentos de significados reais e contextualizados, opondo-se completamente às atividades mecânicas que desvalorizam o potencial criador das crianças.

A Educação Infantil como espaço de apropriação de elementos culturais mais elaborados deve ter como ponto de partida os saberes que a criança traz a partir de sua trajetória e devem ser valorizados no processo de pensar individualmente e coletivamente em busca de novos conhecimentos pautados na cientificidade, cabendo ao/a professor/a orientar este importante processo. A contextualização e inter-relação entre as diversificadas linguagens também são pressupostos essenciais para que as práticas pedagógicas fluam de maneira envolvente para as crianças e pelas quais possam naturalmente se expressar. Para tanto, o/a professor/a deve considerar este aspecto ao elaborar seu planejamento pedagógico.

Interagir e brincar em espaços onde possam manipular elementos da natureza, experiências com o meio ambiente, animais e plantas contribui para que as crianças desenvolvam uma consciência de respeito e valorização da natureza, ao mesmo tempo em que ampliam conhecimentos. O contato e acesso a manifestações culturais no campo das artes, música, teatro, parques, entre tantas outras manifestações que constituem o repertório cultural da sua comunidade e das demais devem igualmente ser estimulados. Entre os bens culturais, a linguagem verbal, incluindo a linguagem oral e escrita, deve ser valorizada, apresentada e estimulada constantemente, considerada sua relevância como instrumento de comunicação de ideias, sentimentos, emoções e informações. Enfim, todo um processo dinâmico dialógico que permite a compreensão do mundo e, como consequência, a linguagem escrita, aprendizagem para a qual a criança deve ser motivada a partir da apropriação de diferentes portadores textuais e,

sobretudo, criando situações nas quais a escrita se apresente como necessária e importante forma de expressão e representação.

Situações reais devem ser organizadas para que as crianças avancem em seus conhecimentos matemáticos, envolvendo desde conceito de número até noções espaciais e temporais, entre outros conceitos que caracterizam esta linguagem.

Pela complexidade que caracteriza cada unidade de ensino, a proposta curricular poderá ser elaborada de acordo com as especificidades de cada uma no sentido de organização pedagógica, porém respeitando as características e os direitos das crianças e, sobretudo, que sejam articuladas de acordo com os princípios, condições e objetivos propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2009e) em diálogo com a fundamentação que ampara a Rede.

Em relação aos processos de avaliação, esta entendida como processo de acompanhamento do trabalho pedagógico levado a efeito no interior da instituição, do qual o parecer descritivo é apenas um de seus componentes na Educação Infantil da Rede de Ensino de Balneário Camboriú, contempla toda documentação de vivências das crianças na creche e na pré-escola, valorizando as experiências construídas ao longo do percurso formativo. Com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o processo do percurso de desenvolvimento e aprendizagens na Educação Infantil não tem objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças, assim como a análise da documentação de vivências precisa criar nos professores e nas professoras a reflexão da prática pedagógica de modo que essa construção dos pareceres individuais e coletivos seja permanente, realizada no mínimo uma vez por semestre e definida no Projeto Político Pedagógico da cada unidade de ensino.

Desse modo, os professores e as professoras deverão registrar permanentemente todo percurso individual e coletivo do grupo que ensinam, conduzindo ao replanejamento de ações metodológicas de acordo com a necessidade individual e coletiva, criando espaços e materiais estruturados e reorganizando tempos a fim de garantir os direitos e os princípios éticos, políticos e estéticos de todas as crianças. Assim sendo, o parecer descritivo em caráter formativo em hipótese alguma deverá comparar, julgar, quantificar,

enquadrar, emitir juízo, rotular e evidenciar problemas. Cabe destacar que cada criança está em processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em relação ao acompanhamento da continuidade do processo de educação, para efeitos da Proposta Curricular do município de Balneário Camboriú, é compreendido como percurso formativo das crianças, que deve aproximar as diferentes experiências, articulando com as famílias a continuidade com garantia dos direitos de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento de qualidades humanas, modos de expressão e apropriação do conhecimento. O percurso formativo das crianças entre turmas e etapas deverá ter como orientação suas experiências e desenvolvimento conforme parecer descritivo. A unidade de ensino deverá promover a comunicação entre professor/a, crianças e famílias durante todo o percurso formativo, a fim de criar vínculos e apresentar as conquistas e produções das crianças, registros fílmicos, documentos biográficos, dossiês, portfólios, exposições e valorização do ato criador. Além disso, a instituição poderá permitir à família que expresse suas narrativas e depoimentos sobre o percurso vivenciado pela criança. Os pais precisam ser convidados para entrar na sala, sentar-se, observar e estabelecer diálogo com o professor ou professora, a fim de criar estratégias de forma conjunta e sistematizar o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Essas considerações precisam estar articuladas, pensadas e planejadas com professores/as e especialistas da Educação Infantil e os/as profissionais do Ensino Fundamental que acolhem as crianças nesse percurso. Desse modo, devem ser organizados encontros, visitas e reuniões, congregando todos os registros produzidos pelas crianças da pré-escola para apresentar à instituição de ensino acolhedora, assegurando “às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação” (BRASIL, 2009f, p. 17).

## Anexo D – Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa

Este texto foi estruturado a partir do relatório de pesquisa intitulado *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa* (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010). O referido estudo teve como principais objetivos: avaliar a qualidade de 150 instituições de Educação Infantil em seis capitais brasileiras; estimar o impacto da frequência a creches e pré-escolas no desempenho dos sujeitos da aprendizagem no início do Ensino Fundamental e caracterizar a política municipal de Educação Infantil em seis capitais envolvidas na pesquisa<sup>130</sup>.

Na sistematização ora apresentada, adotou-se como foco os critérios utilizados para coleta e análise dos dados. Ou seja, quais aspectos foram considerados como *critérios de qualidade* para avaliar o contexto relativo ao cuidado e à educação de crianças acolhidas na creche e na pré-escola, para que se possa dar visibilidade a que elementos devam ser contemplados nas práticas cotidianas, também na Rede Municipal de Balneário Camboriú, quando se pretende estruturar o trabalho pedagógico, de qualidade, nas diferentes instituições da Rede.

Para a realização da pesquisa

[...] foram selecionadas as escalas ECERS-R1 e ITES-R2, (HARMS, CLIFFORD e CRYER, 1998 e HARMS, CRYER e CLIFFORD, 2003), conhecidas e utilizadas internacionalmente como instrumentos de avaliação da qualidade de centros de educação infantil. São instrumentos de avaliação do ambiente da creche ou pré-escola para serem utilizados na observação direta de salas com grupos de crianças e o/a professor/a responsável. Verificou-se que seus roteiros contêm aspectos que contemplam os principais critérios de qualidade adotados por documentos oficiais brasileiros, estando especializados por duas faixas etárias que correspondem de perto àquelas atendidas por creches e pré-escolas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010, p. 55-56).

---

<sup>130</sup> A descrição completa referente ao desenvolvimento e resultados da pesquisa podem ser acessados no relatório *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, disponível no seguinte endereço eletrônico: [https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf)

Na organização do presente texto, ainda que se reconheça as especificidades relativas ao trabalho com bebês e crianças com cinco anos de idade presentes nas mencionadas escalas, os critérios inerentes a ambas foram agrupados, dando, assim, uma visão destes no conteúdo apresentado nos respectivos itens. Na sequência encontra-se o que, no interior das referidas escalas, é admitido como critério de qualidade. Ressalta-se que os indicadores presentes em cada subescala foram reproduzidos tal como se encontram no estudo de origem, com inserções pontuais, e podem ser localizados a partir da página 74 do referido documento.

### Espaço e mobiliário

Esta subescala contempla um conjunto de indicadores que permite classificar aspectos, tais como: estado de conservação, nível de conforto, grau de segurança, acessibilidade a crianças com deficiências e adequação dos ambientes e dos equipamentos destinados a estimular a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento das crianças.

- Espaço interno: avaliação da sala onde as crianças passam a maior parte do dia, no que diz respeito à adequação de tamanho, iluminação, ventilação, controle de temperatura, absorção de som, limpeza, estado de conservação e normas de segurança. Espaço para motricidade ampla: avalia se há espaço seguro, interno e/ou externo, para atividades de motricidade ampla. Se há equipamentos para atividades de motricidade ampla e se estes estão em bom estado de conservação, disponíveis pelo menos uma hora diariamente e apropriados à faixa etária das crianças.
- Móveis para cuidados de rotina e brincadeiras: avalia se há um número suficiente de móveis na sala para as atividades diárias (cuidados de rotina e brincadeiras), se eles estão em bom estado de conservação, se oferecem segurança às crianças e se são adequados à faixa etária do grupo.
- Recursos para relaxamento e conforto: observa-se, neste item, se há brinquedos e móveis macios, que propiciem conforto, bem como se existe uma área aconchegante para descanso das crianças, sua limpeza e estado de conservação.
- Organização da sala: avalia a existência de espaço livre na sala para brincadeiras, se há áreas de interesse definidas (cantinhos) na sala, bem como a organização dos brinquedos, que devem estar acessíveis

às crianças. Observa se a organização da sala permite a supervisão visual de todas elas. Avalia se há espaços na sala que permitam que uma ou duas crianças brinquem sozinhas, podendo ser facilmente supervisionadas.

- Exposição de materiais para as crianças: avaliação dos materiais expostos na sala (ex.: fotos, móveis, desenhos) para as crianças no que diz respeito à adequação à faixa etária do grupo. Também avalia se os adultos conversam com as crianças sobre estes materiais e se há exposição dos trabalhos das crianças.

#### Rotinas de cuidado pessoal

Os seis itens que compõem esta subescala incidem sobre os procedimentos de rotina de cuidados pessoais, relacionados à promoção da saúde, segurança e bem-estar das crianças.

- Chegada/saída: avalia se os procedimentos para chegada e saída das crianças são organizados, agradáveis e acolhedores para recebê-las, se são cumprimentadas ao chegar com simpatia e atenção, se é permitido aos pais acompanhá-las até a sala; se os seus pertences estão prontos na hora da saída, se pais e equipe trocam informações sobre a criança nestes momentos, se são planejadas atividades para estes horários, se é permitida a entrada da família na sala etc.
- Refeições/merenda: são avaliados a adequação dos horários às necessidades das crianças, tempo/espaço/materiais/mobiliário, o balanceamento nutricional das refeições, os procedimentos de higiene e as interações sociais durante as refeições.
- Sono: avalia se os horários de sono atendem às necessidades das crianças, se são organizados espaços e atividades para as crianças que não querem dormir, se as condições de higiene são preservadas, se a supervisão desta atividade é calma e não punitiva e se os berços são usados apenas para o sono (não como local para brincadeiras ou castigos). Este item não é avaliado quando o grupo observado permanecer apenas meio período na instituição.
- Troca de fraldas/uso do banheiro: avalia as condições sanitárias do local no que diz respeito à limpeza do ambiente e à oferta de produtos de higiene, tais como papel higiênico, papel toalha e sabonete. Também é observado se as crianças e os adultos lavam as mãos após o uso do sanitário e/ou troca de fraldas.
- Práticas de saúde: avalia se as práticas de saúde estão adequadas, como: não fumar nas áreas de cuidados às crianças, lavar as mãos e assoar o nariz adequadamente, administrar medicamentos

apropriadamente, lavar brinquedos que vão à boca das crianças diariamente, vestir as crianças de acordo com o clima, entre outras.

- Práticas de segurança: avalia a presença de riscos à segurança no espaço interior e no exterior, bem como a adequação da supervisão dos adultos no sentido de garantir a segurança das crianças. Também são observadas as condições para se lidar com emergências.

## Falar e compreender

Nesta subescala, que contém três itens, são avaliados os estímulos dados às crianças no sentido de desenvolver suas habilidades linguísticas. Isto inclui a comunicação verbal (tanto falar quanto escutar), a associação da linguagem oral à escrita, o uso de livros e o desenvolvimento do raciocínio por meio da linguagem.

- Auxílio às crianças para a compreensão da linguagem: avalia se os adultos conversam com os/as bebês e crianças pequenas durante as atividades de cuidado e de brincadeira de modo agradável e encorajador. Avalia também se a sala é silenciosa, de modo que uns possam ouvir aos outros. Avaliação da existência de materiais (tais como fantoches, telefones de brinquedo, cartões com imagens etc.) e de atividades (por ex.: contar histórias, conversar sobre desenhos realizados, trocar ideias nas atividades de grande grupo) que estimulem as crianças a se comunicarem.
- Auxílio para o uso da linguagem pelas crianças: avalia o quanto os adultos buscam interpretar e responder às tentativas de comunicação das crianças por gestos, sons e palavras, de modo a dar continuidade à conversa. É avaliado se os adultos conversam com as crianças sobre relações lógicas ou conceitos (por ex.: estimular a curiosidade e as perguntas das crianças sobre o “porquê” das coisas; chamar a atenção das crianças para a sequência dos acontecimentos do dia). Também se avalia se os adultos trabalham, de acordo com as habilidades do grupo, conceitos como igual/diferente, equivalência, classificação, sequenciação, correspondência simples (de um para um), relações espaciais e de causa e efeito.
- Uso de livros: avalia se há diariamente um número razoável de livros, em boas condições, disponíveis para as crianças na sala, e se os adultos iniciam pelo menos uma atividade de linguagem receptiva por dia, tal como contar histórias ou ler um livro. As crianças devem ser encorajadas (jamais forçadas) a participar deste tipo de atividade.

## Atividades

São avaliadas as atividades proporcionadas às crianças e os materiais disponíveis para tanto. Os materiais são considerados com relação à sua quantidade, adequação, variedade e quanto ao tempo em que ficam disponíveis para serem utilizados pelas crianças.

- Motora fina: observa-se se os materiais para atividades de coordenação motora fina estão em bom estado de conservação, se são adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e se estão presentes na sala a maior parte do dia.
- Atividade física: avalia se há espaço interno e/ou externo, seguro, para atividades físicas, se há equipamentos/materiais para tais atividades e se eles estão em bom estado de conservação, disponíveis pelo menos uma hora diariamente e apropriados à faixa etária das crianças.
- Arte: avalia a presença na sala de materiais de arte, não tóxicos, seguros e apropriados à faixa etária das crianças. Também se é realizada pelo menos uma atividade de arte semanalmente, da qual as crianças não são obrigadas a participar.
- Música e movimento: avaliação dos seguintes aspectos: presença de materiais, brinquedos e instrumentos musicais acessíveis às crianças na sala e existência de atividades de música diariamente, das quais as crianças não são obrigadas a participar, havendo atividades alternativas.
- Blocos: observa-se a existência de blocos grandes e de acessórios para brincar com as crianças, acessíveis a maior parte do dia em sala.
- Matemática/número: é observado se as atividades não são realizadas por meio de contagem mecânica ou de folhas fotocopiadas, bem como a presença de materiais diariamente em sala (pequenos objetos para contar, balanças, réguas, quebra-cabeças de números, números magnéticos, dominós de números e formas geométricas, tais como blocos de madeira).
- Brincadeira de faz de conta: avaliação da presença e da disponibilidade, em sala, de materiais, roupas e mobília adequados à faixa etária, para as crianças brincarem de faz de conta.
- Brincadeira com areia e água: avalia se há condições para brincar com areia e com água dentro e fora de sala, bem como a existência de brinquedos para tal.
- Natureza/ciências: verifica-se a presença, em sala, de livros, materiais e brinquedos que representem a natureza de forma realista e que estejam disponíveis para as crianças diariamente. Avalia a existência



de oportunidades diárias de as crianças terem contato com a natureza, dentro ou fora da sala.

- Uso de TV, vídeo e/ou computador: é avaliada a adequação do conteúdo dos materiais ao desenvolvimento infantil, bem como se o tempo de uso é limitado. Tais recursos não devem ser usados com crianças com menos de doze meses.
- Promoção de aceitação da diversidade: avalia a presença de materiais sobre diversidade cultural ou racial que não reproduzam estereótipos. Também é observado se os adultos intervêm no sentido de se opor a preconceitos revelados por outros adultos ou pelas crianças.

### Interação

Além do tipo de disciplina e as formas de supervisão adotadas pela equipe, é avaliada a qualidade das interações entre as crianças e entre adultos e crianças.

- Supervisão do brincar e do processo de aprendizagem: observa se a supervisão garante a segurança das crianças e se ela é exercida de modo atento, agradável e não punitivo. Se a atenção dos adultos se concentra nas suas responsabilidades de cuidados às crianças e não em outros interesses.
- Interação criança-criança (interação entre as crianças): é avaliado o encorajamento, por parte dos adultos, às relações entre pares. Também se observa a intervenção dos adultos no sentido de estimular comportamentos sociais adequados e de interromper as interações negativas entre as crianças.
- Interação equipe-criança (interação entre adultos e crianças): avalia se as interações são afetuosas, empáticas, respeitosas e agradáveis, isto é, se os adultos interagem com as crianças por meio de sorrisos, conversas, afagos e contato visual.
- Disciplina: verifica se os adultos conseguem manter o controle sobre o grupo sem o uso de métodos severos, como gritar, bater, dar castigos. Também é avaliado se as expectativas em relação ao comportamento das crianças estão de acordo com seu nível de desenvolvimento.

### Estrutura do programa

O foco desta subescala está na avaliação do ritmo da programação diária, incluindo as rotinas de cuidados pessoais, as atividades livres e em grupos. Avalia-se, também, a flexibilidade da programação de modo a atender às

necessidades individuais das crianças, respeitando seus desejos e interesses. São consideradas, ainda, as condições da instituição para incluir crianças com deficiências.

- Programação: avalia a presença de uma programação diária (rotina) que não seja demasiadamente rígida, não satisfazendo às necessidades individuais das crianças, ou demasiadamente flexível (caótica), sem uma sequência previsível de acontecimentos diários. Momentos para brincar estão incluídos na programação diária e são devidamente supervisionados. Também se observa a familiarização das crianças acerca da rotina e se esta se encontra escrita e afixada na sala.
- Atividade livre: avalia se são permitidas às crianças atividades nas quais elas possam escolher materiais, brinquedos e companheiros/as, e gerir de forma independente a brincadeira. Os adultos supervisionam apenas para garantir a segurança das crianças ou para auxiliá-las quando necessário.
- Atividade em grupo: observa-se se há atividades de grupo iniciadas por adultos com a participação das crianças. Tais atividades devem ser apropriadas à faixa etária do grupo. Avalia-se a postura dos adultos, se eles são receptivos e positivos e se não forçam a participação das crianças. Avaliação da existência de oportunidades diárias para atividades individuais e/ou em pequenos grupos. Observa-se se as situações de grande grupo são limitadas a períodos curtos de tempo e adequadas às necessidades das crianças, ou seja, se as crianças não passam a maior parte do dia em grandes grupos, realizando as mesmas atividades.
- Provisões para as crianças com deficiências: observa-se o envolvimento conjunto de pais e equipe no sentido de estabelecer metas para a educação da criança com deficiência. Também é observado se a equipe tem conhecimento de avaliações sobre a criança e se faz pequenas modificações na sala e nas atividades para responder às necessidades dela. É avaliado o envolvimento da criança com deficiência nas atividades realizadas pelos outros colegas. Este item só é avaliado quando há uma criança com deficiência incluída na sala observada.

#### Pais e equipe

Nesta subescala, são avaliadas as estratégias utilizadas pela instituição para satisfazer as necessidades pessoais e profissionais da equipe e para envolver os pais no programa. Destaque é dado para o relacionamento existente entre os membros da equipe e destes com os pais das crianças.

- Estratégias para o envolvimento dos pais: é observado se as interações entre pais e equipe são positivas e atenciosas, se os pais recebem informações por escrito sobre a instituição, se eles e a equipe trocam informações sobre as crianças e, ainda, se são envolvidos em atividades da instituição.
- Estratégias para as necessidades pessoais da equipe: avalia a existência de áreas especiais para adultos, tais como banheiro separado daquele das crianças, espaço para guardar pertences pessoais e sala para adultos, separada do espaço destinado às crianças. Observa-se também se os adultos podem fazer um intervalo diariamente em local distante das crianças.
- Estratégias para as necessidades profissionais da equipe: avalia se os adultos têm fácil acesso ao telefone, se possuem local adequado para arquivar e guardar materiais e se dispõem de um espaço para reuniões durante o período de atendimento às crianças.
- Interação e cooperação entre a equipe: é avaliado se a equipe da sala relaciona-se de modo agradável, de forma que não prejudique o cuidado com as crianças. Também é observada a existência de troca de informações sobre as crianças e se a divisão de tarefas entre os adultos é feita equitativamente. Este item só é avaliado quando há mais de um adulto trabalhando com o mesmo grupo de crianças.
- Estabilidade da equipe: avalia a permanência de pelo menos um membro da equipe com um mesmo grupo de crianças todos os dias. As mudanças de uma criança ou de um membro de um grupo para outro devem ser raras e, quando acontecerem, graduais e cuidadosas. Os/as professores/as substitutos/as precisam conhecer o programa e não devem ficar como responsáveis pelo grupo.
- Supervisão e avaliação da equipe: é avaliada a existência de supervisão do trabalho da equipe, por meio de observações e de retorno aos/as profissionais. Este item não é avaliado quando a instituição é gerida por apenas uma pessoa.
- Oportunidades para crescimento profissional: avalia se os novos membros da equipe recebem orientações para o trabalho. Também é observado se há formação em serviço, se há livros e revistas disponíveis sobre educação e se são realizadas reuniões tanto administrativas quanto para ao desenvolvimento profissional.

## **Anexo E – Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil: principais indicações para a estruturação do trabalho pedagógico**

Os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b) procuram estabelecer uma referência para a definição de padrões de qualidade locais para as instituições de Educação Infantil brasileiras. Tais padrões se organizam em seções distintas, conforme apresentado na sequência.

### **1. Proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil**

De acordo com os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem contemplar

[...] os princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; [...] os princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática; [...] os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2006b, p. 31).

As mencionadas propostas pedagógicas devem também promover práticas que articulam aspectos relacionados ao cuidado e à educação da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. Neste sentido, as instituições de Educação Infantil devem organizar

[...] intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres. [Promover] a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores. [Prever] a intervenção das professoras e dos professores visando a atender e as características e necessidades das crianças (BRASIL, 2006b, p. 32).

Do mesmo modo, as propostas pedagógicas em causa devem considerar que as ações levadas a efeito no cotidiano da Educação Infantil visam complementar à ação da família. Deste modo, a interação entre família e

instituição de Educação Infantil é fundamental para um trabalho de qualidade. Neste sentido, em acordo com os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), as instituições devem prever espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professoras, professores, gestoras e gestores iniciem um conhecimento mútuo, antes de a criança começar a frequentar a instituição. Assim, recomenda-se que

O período de acolhimento inicial (“adaptação”) [demande] das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição. Professoras, professores, gestoras e gestores [sejam] atenciosos com mães, pais e familiares ou responsáveis, estando disponíveis cotidianamente para ouvir solicitações, sugestões e reclamações. Informações sobre as atividades e o desenvolvimento da criança [sejam] disponibilizadas periodicamente para mães e pais e/ou responsáveis. Mães e pais e/ou responsáveis [opinem] sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica e a gestão da instituição (BRASIL, 2006b, p. 32-33).

No que se refere ao reconhecimento da importância da identidade pessoal dos sujeitos da aprendizagem, suas famílias, professores/as e outros/as profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que estão situadas, recomenda-se:

[...] que professoras, professores, gestoras e gestores [desenvolvam] atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e [orientem] contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. A intenção de respeitar e valorizar a diversidade de histórias, costumes, cultura local e regional é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. O idioma falado nas instituições de Educação Infantil é o português, assegurada às comunidades indígenas a educação bilíngue, e às comunidades fronteiriças, a interculturalidade (BRASIL, 2006b, p. 33).

No que se refere à inclusão como direito das crianças com necessidades educacionais especiais, é desejável que as propostas pedagógicas da instituição contemplem:

[...] estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças da Educação Infantil que apresentam deficiências sensoriais (surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem), físicas, motoras e múltiplas; estratégias, orientações e materiais específicos para o

trabalho com crianças com idade cronológica para permanência na Educação Infantil que apresentam atraso de desenvolvimento decorrente de déficit de atenção e hiperatividade, problemas de comportamento, emocionais, psicomotores, cognitivos, dislexia e correlatos, entre outros; formação continuada dos profissionais de Educação Infantil para atender as crianças com necessidades educacionais especiais; espaços e equipamentos são adaptados para receber as crianças com necessidades educacionais especiais de acordo com a Lei da Acessibilidade; o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as crianças com deficiência auditiva (BRASIL, 2006b, p. 33-34).

No que se refere à autonomia das instituições de Educação Infantil para execução de sua proposta pedagógica a partir das orientações legais, considera-se que

A escolha das concepções, das metodologias e das estratégias pedagógicas é explicitada nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e respeitam o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...]. Professoras, professores, profissionais de apoio, especialistas, gestoras e gestores adotam posturas condizentes com os princípios expressos nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. A elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das propostas pedagógicas seguem os princípios de participação, compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversidade), intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade (dinamismo) e organização (BRASIL, 2006b, p. 34).

## 2. Gestão das instituições de Educação Infantil

As instituições de Educação Infantil são concebidas como aquelas que funcionam durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família. Neste sentido,

O funcionamento em período parcial implica o recebimento das crianças por no mínimo quatro horas por dia. O funcionamento em período integral implica o recebimento das crianças por até no máximo dez horas por dia. Os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias, podendo, portanto, exceder as orientações anteriores. As instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento. O calendário letivo não precisa ater-se ao da escola de Ensino Fundamental, mas respeitar os dias de descanso semanal e os feriados nacionais, bem como garantir o período anual de férias para crianças e funcionários (BRASIL, 2006b, p. 34-35).

Quanto à organização em agrupamentos ou turmas de crianças, recomenda-se que esta organização seja flexível e prevista na proposta pedagógica da instituição. Assim, seus agrupamentos devem ser organizados por faixa etária, ou envolvendo mais de uma faixa etária. Igualmente, recomenda-se que a instituição siga os seguintes critérios:

A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças. As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença. A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos; uma professora ou um professor para cada 15 crianças de 3 anos; uma professora ou um professor para cada 20 crianças acima de 4 anos. A quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam (BRASIL, 2006b, p. 35-36).

De acordo com os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), a gestão das instituições de Educação Infantil deve ser desempenhada por profissionais que exercem os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação-geral. Para poderem atuar como gestores, deverão ter

[...] no mínimo, o diploma de nível médio modalidade Normal e, preferencialmente, de nível superior (pedagogia), [e] são selecionados e avaliados a partir do conhecimento de seus direitos e deveres, do seu compromisso com a ética profissional e da dedicação permanente ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional (BRASIL, 2006b, p. 36).

A equipe gestora deverá, também, atuar em concordância com os/as profissionais da instituição, bem como com as famílias e representantes da comunidade local, cumprindo papel fundamental, assegurando que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças acolhidas na respectiva instituição. Neste sentido, deve-se assegurar “que as crianças de 0 até 6 anos sob sua responsabilidade sejam o principal

foco das ações e das decisões tomadas [e que sejam encaminhadas] aos serviços específicos os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos” (BRASIL, 2006b, p. 36). Igualmente, as equipes gestoras

Organizam e participam do processo de elaboração, registro em documento escrito, implementação e avaliação das propostas pedagógicas, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, das crianças, de suas famílias e/ou responsáveis e da comunidade local. Divulgam sistematicamente, com clareza e transparência, critérios, normas e regras tanto para as famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas quanto para a equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Utilizam-se da supervisão externa como instrumento para o aprimoramento do trabalho da equipe como um todo. Formalizam canais de participação de profissionais sob sua responsabilidade e das famílias e/ou responsáveis na elaboração, na implementação e na avaliação das propostas pedagógicas. Preocupam-se em cultivar um clima de cordialidade, cooperação e profissionalismo entre membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças. Desenvolvem programas de incentivo à educação e à formação regular e continuada dos membros da equipe de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Respeitam os direitos e asseguram o cumprimento dos deveres das professoras, dos professores e dos demais profissionais sob sua responsabilidade. Respeitam e implementam decisões coletivas. Possibilitam que mães, pais e familiares e/ou responsáveis tenham a oportunidade de visitar as instalações das instituições de Educação Infantil e de conhecer os profissionais que lá trabalham antes de matricular a criança. Têm uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) das crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição. Orientam mães e pais e/ou responsáveis para dar às professoras e aos professores informações que julguem relevantes e fidedignas sobre a criança. Criam as condições necessárias para obter as informações sobre a criança no período de matrícula. Realizam encontros periódicos entre mães, pais, familiares e/ou responsáveis e profissionais da instituição de Educação Infantil, visando à qualidade da educação das crianças (BRASIL, 2006b, p. 37-38).

### 3. Professores/as e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil

De acordo com os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), os/as profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são denominados professoras



e professores de Educação Infantil. “A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio” (BRASIL, 2006b, p. 38). Estes/estas profissionais, nas instituições públicas, deverão ser selecionados/as

[...] por meio de concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil. A substituição eventual ou no período de férias/afastamento de um professor ou professora de Educação Infantil só poderá ser feita por outro profissional que tenha a formação exigida para atuar na área. O conhecimento de seus direitos e deveres, o compromisso com a ética profissional e a dedicação constante ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional são características a ser consideradas na seleção e na avaliação das professoras e dos professores de Educação Infantil. Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação; asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida; encaminham a seus superiores, e estes aos serviços específicos, os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos; possibilitam que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento; auxiliam bebês e crianças nas atividades que não podem realizar sozinhos; alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos; organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual); possibilitam que bebês e crianças expressem com tranquilidade sentimentos e pensamentos; realizam atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura; organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação; criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira; intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente; intervêm para assegurar que bebês e crianças tenham opções de atividades e brincadeiras que

correspondam aos interesses e às necessidades apropriados às diferentes faixas etárias e que não esperem por longos períodos durante o tempo em que estiverem acordados; garantem oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais; valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente (BRASIL, 2006b, p. 38-40).

A composição da equipe de profissionais da instituição de Educação Infantil, para além da equipe gestora e professores/as, pode também contar com a participação de outros profissionais de apoio, tais como os que atuam na cozinha, limpeza, secretaria, “[...] desde que tenham a formação necessária para o exercício de suas funções; [e] especialistas para assessorias ou para auxiliar a formação continuada de professoras e professores de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, p. 41).

#### 4. Interações de professores/as, gestores/as e demais profissionais das instituições de Educação Infantil

De acordo com os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), os/as profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil devem estabelecer uma relação de confiança e colaboração recíproca entre si, como também devem elaborar e/ou receber “informações sobre a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil antes de nela começar a trabalhar” (BRASIL, 2006b, p. 41). Nesse contexto, tais profissionais também

Desenvolvem atitudes mútuas de compreensão e respeito a solicitações, sugestões e reclamações. Promovem e/ou participam de encontros coletivos periódicos. Têm a responsabilidade de respeitar as regras estabelecidas nas instituições às quais estão vinculados. Participam ativamente da implementação e da avaliação da proposta pedagógica e da gestão da instituição. Garantem as condições de trabalho necessárias ao desempenho de suas funções: tempo, espaço, equipamentos e materiais. Participam de programas de formação regular e continuada promovidos pelos sistemas de ensino ou pelas instituições nas quais trabalham. Disponibilizam entre si informações relevantes para a realização de suas funções (BRASIL, 2006b, p. 41-42).

## 5. A infraestrutura das instituições de Educação Infantil

No que se refere aos espaços, materiais e equipamentos das instituições de Educação Infantil, de acordo com os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), recomenda-se que se destinem prioritariamente às crianças. Assim, espaços, materiais e equipamentos devem atender às seguintes adequações:

São construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas; adequam-se ao uso por crianças com necessidades especiais, conforme a Lei de Acessibilidade [...]; propiciam as interações entre as crianças e entre elas e os adultos; instigam, provocam, desafiam a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças; são disponibilizados para o uso ativo e cotidiano das crianças; professoras e professores das instituições de Educação Infantil responsabilizam-se pelo uso adequado dos equipamentos e dos materiais pelas crianças e pela conservação destes. As paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos. As cores e as tonalidades de paredes e mobílias são escolhidas para tornar o ambiente interno e externo das instituições de Educação Infantil mais bonito, instigante e aconchegante. O mobiliário, os materiais e os equipamentos são organizados para tornar os diferentes espaços da instituição de Educação Infantil mais aconchegantes e confortáveis. Os materiais didáticos-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças (BRASIL, 2006b, p. 42-43).

Em relação aos espaços, materiais e equipamentos disponíveis na instituição de Educação Infantil, de acordo com os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), recomenda-se que estes sejam destinados, “[...] também, às necessidades das famílias e/ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham” (BRASIL, 2006b, p. 43). Igualmente, recomenda-se que sejam

[...] construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, segurança, descanso, interação, estudo, conforto, aconchego de profissionais e familiares e/ou responsáveis pelas crianças; [adequados] ao uso por adultos com necessidades especiais; [...] previstos espaços para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis, tais como local para amamentação, para entrevistas e conversas mais

reservadas e para reuniões coletivas na instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 43-45).

Do mesmo modo, é desejável que, em local de fácil visualização, seja criado um espaço para avisos. Por fim, que sejam também “[...] destinados espaços diferenciados para as atividades das crianças, para a dos profissionais, para os serviços de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis” (BRASIL, 2006b, p. 45)<sup>131</sup>.

---

<sup>131</sup> Para se apropriar do conteúdo dos *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*, conferir o documento na íntegra, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>